

SABERES ENTRE LAÇADOS

PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO,
LINGUÍSTICA E TECNOLOGIA

 **Triálogo**

MARCELO DUARTE
ORGANIZADOR

Marcelo Duarte
Organizador

Saberes entrelaçados: pesquisa e prática em Educação, Linguística e Tecnologia

Título

Saberes entrelaçados: pesquisa e prática
em Educação, Linguística e Tecnologia

Organizador

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-06-4

DOI: 10.70513/sab-entr-educ-ling-tec

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,

Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil

www.trialogo.com.br

contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Maio de 2025

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

S115

Saberes entrelaçados : pesquisa e prática em educação,
linguística e tecnologia [recurso eletrônico] /
organizadores Marcelo Duarte —
1. ed. — Porto Alegre : Triálogo, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-83349-06-4

1. Prática de ensino. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento na educação. 3. Professores – Formação.
4. Educação inclusiva. 5. Inovações educacionais.
I. Duarte, Marcelo.

CDD23: 370.115

F080525

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2025 por Triálogo e os autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação	
A articulação dos saberes na pesquisa contemporânea	6
<i>Marcelo Duarte</i>	
Vivências e desafios da inclusão escolar de alunos surdos no aprendizado do português como L2	9
<i>Rejane Peres dos Santos e Carmem Regina dos Santos Ferreira</i>	
Perspectivas de professores surdos e intérpretes sobre o ensino do português a estudantes surdos	17
<i>Rejane Peres dos Santos, Dioni Anderson Moraes dos Santos e Carmem Regina dos Santos Ferreira</i>	
Cartas Pedagógicas na Educação do Campo: legado de Paulo Freire e gestão participativa para a emancipação	26
<i>Tiago Ramires e Ana Cristina da Silva Rodrigues</i>	
Cartas Pedagógicas: legitimidade e historicização das experiências de vida das mulheres negras na docência	38
<i>Débora Rocha Silva, Érica Cilene dos Santos Cardoso e Ana Cristina da Silva Rodrigues</i>	
Gestão Democrática na Educação: contribuições de Paulo Freire e Moacir Gadotti	47
<i>Tiago Ramires</i>	
Ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental: qual práticas pedagógicas ocorrem neste contexto?	53
<i>Gabriela Leoni e Édina Francini Simão Hack</i>	

O declínio de estudantes formados ingressantes por ações afirmativas na Unipampa	71
<i>Érica Cilene dos Santos Cardoso, Suzana Cavalheiro Jesus e Débora Rocha Silva</i>	
Inovação pedagógica e práticas transformadoras: um estudo de caso na Contabilidade Aplicada ao setor público através de aulas virtualizadas na Urcamp	80
<i>Marilene Vaz Silveira, Josefa Oliveira de Souza e Rita Luciana Saraiva Jorge</i>	
O Pequeno Príncipe no Planeta Digital dos Algoritmos: Storytelling, Gamificação e Inteligência Artificial	86
<i>Paula Lemos Silveira</i>	
Miniestação meteorológica: perspectiva ativa da intervenção com placa microcontrolada arduino	97
<i>Izalina de Vargas Oliva, Crisna Daniela Krause Bierhalz, Evandro Pereira da Silva e Pedro Fernando Teixeira Dorneles</i>	
Plataforma ON, inovação e o papel dos editores universitários	107
<i>Guilherme Araújo Collares da Silva, Fellipe Santos Godinho, Paula Lemos Silveira e Taís Conceição de Oliveira</i>	
O meme “Bode Gaiato”: variação e preconceito linguísticos, mídia e cultura	119
<i>Graciela Gomes Palacios e Marília Santos de Quadros Araújo</i>	
Quando Tiago me fala de Ícaro, sei mais de Tiago do que de Ícaro: uma abordagem tecnodiscursiva de uma polêmica entre figuras públicas nas redes sociais	126
<i>Graciela Gomes Palacios e Marília Santos de Quadros Araújo</i>	
Modelagem de Pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com uso de uma Máquina de Corte à Laser	139
<i>Cimone Barbosa Gonzales Halberstadt, Francéli Brizolla, Lisete Funari Dias e Cristiano Corrêa Ferreira</i>	
Sobre as autoras e autores	151

Apresentação

A articulação de saberes na pesquisa contemporânea

A articulação entre diferentes campos do saber é uma marca da pesquisa contemporânea que se abre para a complexidade do mundo e das práticas sociais. Neste sentido, a obra **Saberes entrelaçados: pesquisa e prática em Educação, Linguística e Tecnologia** reúne trabalhos que atravessam fronteiras disciplinares e institucionais, conectando educação básica, ensino superior, cultura digital e processos formativos diversos. Cada capítulo é expressão de uma investigação comprometida com as realidades concretas da aprendizagem e com os sujeitos que constroem saberes a partir de suas vivências, territórios e trajetórias.

Ao longo dos treze capítulos, o leitor encontrará reflexões que transbordam os limites tradicionais da pesquisa acadêmica, propondo diálogos entre inclusão, linguagem, inovação pedagógica e práticas sociotécnicas. Da sala de aula à cultura das redes, dos dispositivos digitais às múltiplas formas de expressão identitária, os textos aqui reunidos demonstram como a articulação dos saberes se faz na intersecção entre teoria, prática e engajamento com os desafios educacionais contemporâneos.

Abrindo esta obra, o capítulo um, intitulado **Vivências e desafios da inclusão escolar de alunos surdos no aprendizado do português como L2**, traz à tona questões urgentes sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos em contextos inclusivos. As autoras apresentam uma análise sensível e embasada, que parte de vivências reais e dados de pesquisa para denunciar os limites das práticas pedagógicas tradicionais, destacando a necessidade de uma educação verdadeiramente bilíngue, pautada no respeito à Libras como L1 e na valorização da identidade surda.

O segundo capítulo aborda as **Perspectivas de professores surdos e intérpretes sobre o ensino do português a estudantes surdos**. As autoras lançam luz sobre os entraves vivenciados nas escolas inclusivas, destacando a carência de metodologias adequadas e de formação docente voltada à educação bilíngue. Com base em entrevistas realizadas na região do Pampa gaúcho, o texto propõe reflexões consistentes sobre o papel da escola e da família, reafirmando que o acesso ao português como L2 só se concretiza com respeito à Libras como língua de instrução e identidade.

Com base em experiências vividas e um importante resgate teórico, o terceiro capítulo, intitulado **Cartas Pedagógicas na Educação do Campo: legado de Paulo Freire e gestão participativa para a emancipação**, propõe uma reflexão sobre o uso das cartas como instrumento de escuta, registro e resistência nas escolas rurais. Autor e autora discutem como essa prática, inspirada no pensamento freireano, fortalece a gestão democrática, valoriza os saberes locais e aproxima educadores, estudantes e comunidades em torno de projetos educativos comprometidos com a transformação social.

No quarto capítulo, **Cartas Pedagógicas: legitimidade e historicização das experiências de vida das mulheres negras na docência**, as autoras constroem uma potente narrativa sobre pertencimento, identidade

e ancestralidade a partir das vozes de professoras negras da educação básica de Bagé, no Rio Grande do Sul. O texto resgata vivências historicamente silenciadas, legitimando-as como saberes pedagógicos e destacando as cartas como instrumento de expressão, valorização das trajetórias docentes e fortalecimento de práticas antirracistas que ressignificam o papel da mulher negra na educação.

Dedicado à articulação entre teoria crítica e prática de gestão escolar, o quinto capítulo, intitulado **Gestão Democrática na Educação: contribuições de Paulo Freire e Moacir Gadotti**, discute como os princípios da pedagogia libertadora podem fundamentar processos educativos mais participativos e éticos. O autor revisita conceitos centrais da obra de Freire e Gadotti, como diálogo, práxis, projeto político-pedagógico e radicalidade democrática, para defender uma gestão escolar construída com a comunidade, voltada à transformação social e à superação das práticas burocráticas e autoritárias.

No sexto capítulo, intitulado **Ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental: qual práticas pedagógicas ocorrem neste contexto?**, as autoras analisam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica do protagonismo infantil, da ludicidade e da continuidade pedagógica. A partir de uma investigação qualitativa com professores e gestores da rede municipal de Joinville, em Santa Catarina, o texto destaca o papel do Processo de Nucleação como estratégia para tornar essa passagem mais acolhedora, fortalecendo vínculos e respeitando os tempos da infância.

Ao tratar das desigualdades no acesso e permanência no ensino superior, o sétimo capítulo, **O declínio de estudantes formados ingressantes por ações afirmativas na Unipampa**, evidencia a distância entre o número de ingressantes cotistas e o de concluintes. As autoras abordam as limitações das políticas estudantis, revelando que a falta de apoio efetivo compromete a trajetória acadêmica desses estudantes. A partir de tal diagnóstico, defende-se que ações afirmativas sejam acompanhadas de medidas estruturais que assegurem permanência, dignidade e equidade no ambiente universitário.

O oitavo capítulo, **Inovação pedagógica e práticas transformadoras: um estudo de caso na Contabilidade Aplicada ao setor público através de aulas virtualizadas na Urcamp**, investiga como o uso de metodologias ativas pode qualificar o ensino superior, mesmo em áreas tradicionalmente técnicas. A pesquisa revela que a virtualização promove maior engajamento e a superação de barreiras geográficas, bem como evidencia que, quando planejadas adequadamente, as inovações em sala de aula podem ampliar o acesso e enriquecer a formação acadêmica com foco na realidade do setor público.

Em **O Pequeno Príncipe no Planeta Digital dos Algoritmos: Storytelling, Gamificação e Inteligência Artificial**, o nono capítulo, a autora constrói de forma poética e criativa um percurso de aprendizagem que integra storytelling, jogos digitais e programação no Scratch, promovendo não só o desenvolvimento técnico, mas também reflexões sobre amizade, responsabilidade e empatia. O texto convida o leitor a embarcar em uma viagem educativa sensível e inovadora, onde a inteligência artificial se transforma em ferramenta e metáfora de cuidado, descoberta e construção coletiva de saberes.

A proposta apresentada no décimo capítulo, **Miniestação meteorológica: perspectiva ativa da intervenção com placa microcontrolada arduino**, revela como a construção de uma miniestação meteorológica automatizada, realizada em uma escola do campo, pode promover aprendizagens significativas em Física. A partir de uma intervenção didática fundamentada em metodologias ativas, os autores demonstram como a problematização da realidade, o trabalho colaborativo e a inovação se articularam para engajar os estudantes na compreensão de conceitos como temperatura, calor e sensação térmica.

O décimo primeiro capítulo, intitulado **Plataforma ON, inovação e o papel dos editores universitários**, analisa a experiência da Urcamp com essa ferramenta colaborativa, que articula instituições comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina através do COMUNG e ACAFE. O estudo revela como essa plataforma fortalece a conexão entre universidades e amplia o alcance das ações em rede. O texto também apresenta percepções de gestores e estudantes sobre os benefícios e desafios impostos pela utilização da Plataforma ON, com ênfase à atuação de bolsistas e editores universitários.

A partir do universo dos memes, o décimo segundo capítulo, **O meme “Bode Gaiato”: variação e preconceito linguísticos, mídia e cultura**, mergulha nas relações entre linguagem, identidade regional e mídia digital. Com base em pesquisas acadêmicas, o texto analisa como a figura do Bode Gaiato mobiliza elementos da cultura nordestina e da variação linguística para construir sentidos e afetos nas redes sociais. As autoras discutem os limites entre humor e estereótipo, destacando que ainda há tensionamentos ligados ao preconceito linguístico, especialmente nas interações entre usuários.

O décimo terceiro capítulo, **Quando Tiago me fala de Ícaro, sei mais de Tiago do que de Ícaro: uma abordagem tecnodiscursiva de uma polêmica entre figuras públicas nas redes sociais**, realiza uma análise densa sobre a construção de sentidos em embates públicos mediados pelas plataformas digitais. A partir de fundamentos da Análise do Discurso Digital e da noção de tecnodiscursividade, as autoras evidenciam como diferentes formações discursivas moldam interpretações e posicionamentos, revelando tensões sociais e simbólicas mais profundas que atravessam os enunciados.

Encerrando a obra, o décimo quarto capítulo, intitulado **Modelagem de Pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com uso de uma Máquina de Corte à Laser**, descreve a criação, modelagem e validação de pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, utilizando *softwares* específicos e máquina CNC para a confecção dos materiais. O estudo evidencia o impacto pedagógico e social desse recurso, destacando a importância da formação docente para o uso de tecnologias acessíveis.

Convidamos você a ler esta obra como quem se dispõe a construir pontes: entre saberes, entre campos, entre pessoas. Que cada página desperte o desejo de refletir, provocar e transformar, reconhecendo que a pesquisa, quando enraizada na realidade e aberta ao diálogo, é também um gesto de compromisso com o futuro.

Boa leitura!

Marcelo Duarte¹

¹ Mestre em Ensino (Unipampa). Graduado em Jornalismo (Urcamp). Especialista em Docência no Ensino Superior (Descomplica). Editor-chefe do selo editorial Triálogo. Coordenador da Especialização em Docência na Era Digital da Faculdade Iguaçu.

Vivências e desafios da inclusão escolar de alunos surdos no aprendizado do português como L2

Rejane Peres dos Santos

Faculdade Unintese, rejaneperessantos@gmail.com

Carmem Regina dos Santos Ferreira

Faculdade Unintese, academico@unintese.com

Introdução

O português é a língua oficial do Brasil e, como tal, é amplamente utilizado no dia a dia dos brasileiros, tanto na comunicação como na escrita. Contudo, para um grupo em específico de brasileiros, a língua portuguesa é utilizada como L2, ou segunda língua. Para os surdos brasileiros, é um direito reconhecido por lei o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, ou primeira língua em sua comunicação.

Já o português escrito é essencial para as pessoas surdas na sua comunicação com um mundo predominantemente ouvinte. Irão usá-lo ao escrever um bilhete, mandar uma mensagem de texto nas redes sociais e em inúmeras outras atividades do seu cotidiano. Seu conhecimento da língua portuguesa implica em uma melhor comunicação, independência social e cultural.

Para os alunos ouvintes, aprender português escrito já é um grande desafio! E o português é a língua materna dos ouvintes brasileiros! Imaginemos como será difícil para uma pessoa surda, que muitas vezes está tendo seu primeiro contato com Língua Brasileira de Sinais ao entrar na escola, necessitar aprender duas línguas, sendo que, o português é uma língua que a modalidade, gramática e estrutura são muito diferentes da sua própria língua, o desafio é muito grande.

Desejamos com esta pesquisa entender; por que é tão desafiador aprender português como L2 para alunos surdos? Os alunos surdos entendem a importância de aprender o português como L2? Há falha no processo ou na metodologia de ensino?

Esta pesquisa tem como foco as escolas inclusivas, onde os alunos surdos são inseridos em uma classe majoritariamente ouvinte e onde seus colegas e professores não têm conhecimento de Libras. A maioria dos

alunos surdos no Brasil não tem acesso a uma escola bilíngue nas cidades onde moram. As escolas bilíngues são poucas e geralmente estão em cidades grandes como capitais ou metrópoles.

Ao entender as dificuldades encontradas pelos alunos surdos na aquisição do português como L2 será possível ter uma visão mais ampla de como buscar novas estratégias de ensino pensando nos alunos surdos e suas especificidades. Deseja-se proporcionar que o aprendizado da língua portuguesa possa ser mais agradável e melhor aceita pelos alunos surdos.

Somente com o conhecimento de seus temores, desafios e anseios, os profissionais conseguirão intervir efetivamente, visando proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue.

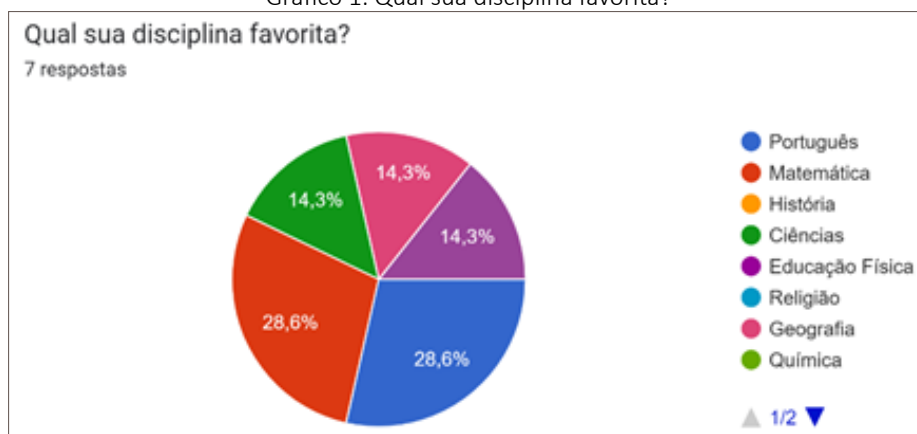
Os surdos e a língua portuguesa

Muitos surdos afirmam não gostar do português e pensando em termos de modalidade, fica fácil entender esta dificuldade por parte dos surdos com a língua portuguesa, pois se trata de uma segunda língua que usa canais sensoriais (audição) que são inacessíveis a maioria dos surdos como explica a professora Ronice Quadros:

O português além de ser uma segunda língua, é uma segunda modalidade, ou seja, não se apresenta visual-espacialmente como as línguas de sinais. O fato de estar em outra modalidade, que usa canais sensoriais não tão acessíveis ou inacessíveis para os surdos, implica em uma relação linguística de outro nível muito diferente da relação com a língua de sinais, completamente acessível da perspectiva visual. (Quadros 2019).

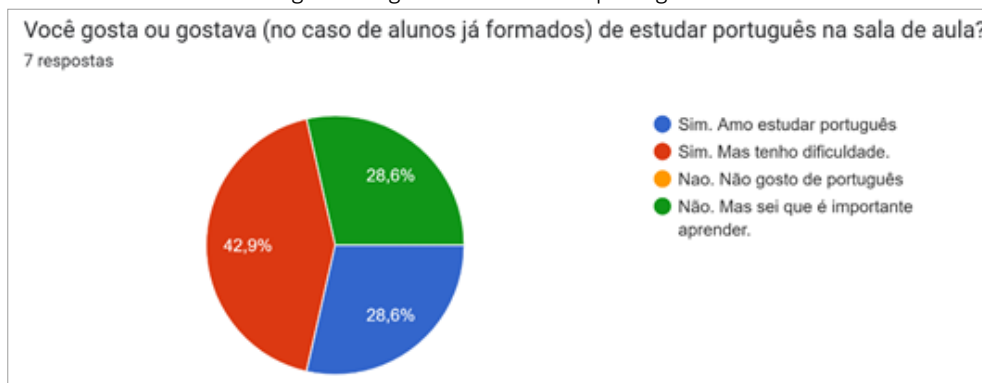
Em uma pequena pesquisa realizada no município de Bagé, RS, no começo do ano de 2024, foi perguntado a alguns alunos surdos do ensino fundamental, ensino médio e superior o que eles achavam do português. A pesquisa indicou que muitos alunos surdos gostam de aprender português, embora reconheçam sua dificuldade. Ela revelou diversas perspectivas sobre o tema. Veja abaixo as respostas coletadas:

Gráfico 1. Qual sua disciplina favorita?



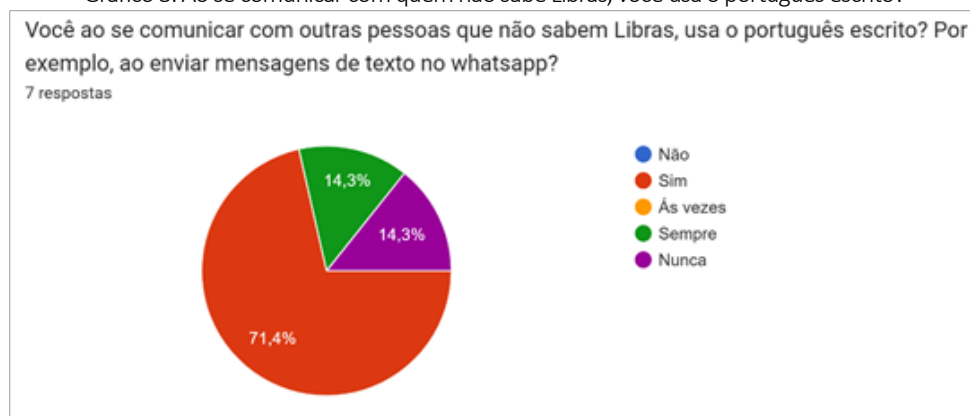
Fonte: as autoras.

Gráfico 2. Você gosta ou gostava de estudar português na sala de aula?



Fonte: as autoras.

Gráfico 3. Ao se comunicar com quem não sabe Libras, você usa o português escrito?



Fonte: as autoras.

Como mostra a pesquisa acima, aprender o português é importante para os alunos surdos, ainda que exija mais esforço da parte deles. Como foi possível notar uma boa porcentagem dos alunos surdos entrevistados na pesquisa acima, diz ter o português como sua disciplina favorita. E boa parte dos surdos entrevistados usa o português com L2 ao interagir em uma rede social. O português também é usado pelos surdos na leitura de livros e na sua vida acadêmica como comenta o livro Libras - Linguística para o Ensino Superior:

Libras é fácil para o surdo, é a língua leve, a língua de trocar informações, de aprender; de obter informações... A língua portuguesa é a língua que vai exigir mais esforço por parte dos alunos surdos por requerer instrução formal. Ela também pode se tornar língua de interação, mas não no mesmo nível da de sinais. Com o avanço da tecnologia, os surdos têm usado o português nas redes sociais para interagir uns com os outros e isso é importante, pois o português passa a ter sentidos reais em suas vidas. A língua portuguesa é usada nos espaços acadêmicos, pois muitos textos estão disponíveis apenas nessa língua. Assim, os surdos usam a língua portuguesa para ler e escrever diferentes tipos de textos. A língua portuguesa também tem sido usada como língua de interação nas redes sociais e em chats de conversação... (Quadros 2019).

Como vimos o português tem um papel muito importante não só na vida social, mas também acadêmica da pessoa surda. O aluno surdo ao responder a uma simples atividade em sala de aula

no ensino fundamental ou realizar uma produção de um artigo científico na faculdade, necessitará fazer uso do português escrito. Desde as interações sociais até o mundo acadêmico o português se faz presente e necessário para as pessoas surdas.

Por que é tão difícil para os surdos aprenderem português?

Alguns fatores podem estar colaborando para que os surdos em geral e especialmente os matriculados em escolas inclusivas, estejam tendo dificuldades em aprender a língua portuguesa. Muitos equívocos sobre a capacidade dos alunos surdos aprenderem português precisam ser melhor entendidos.

Repete-se ao longo dos anos um equívoco que precisa ser reparado. Trata-se do discurso que apregoa “dificuldades” dos estudantes surdos no aprendizado do português escrito, atribuindo-se à surdez a privação linguística imposta aos estudantes surdos. Todavia, as dificuldades existentes decorrem das metodologias de ensino do Português, as quais não leva(ra)m em conta as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. O aprendizado do português escrito por esse aluno depende da utilização de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e da visualidade nela presente. Há muito precisávamos de uma proposta curricular que contemplasse aspectos linguísticos e culturais que propiciassem aos estudantes surdos uma educação, de fato, bilíngue, em Libras e em português escrito. (Ministério da Educação, 2021).

Como explica a Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, Crisiane Nunes Bez Batti, no texto acima, a dificuldade de os alunos surdos aprenderem português é infelizmente devido as metodologias do ensino do português aos surdos pois não respeitam sua língua materna, a Libras, e não levam em conta as especificidades de aprendizagem.

As escolas inclusivas estão estruturadas pensando apenas no público ouvinte, seu currículo e sua metodologia de ensino é toda voltada para a oralidade. A figura do aluno surdo fica esquecida.

As escolas normalmente estão organizadas a partir da língua portuguesa. No caso da educação bilíngue para surdos, a escola precisa ser reorganizada a partir da Libras também. **Se a escola é inclusiva, o desafio de implementar uma educação bilíngue a partir de duas línguas é ainda mais desafiador. É muito fácil cair na língua portuguesa e deixar a outra língua no esquecimento.** (Quadros, 2019, grifo nosso).

A língua portuguesa majoritária, muitas vezes exclui as demais línguas minoritárias em nosso país e exclui os surdos por ser uma língua de modalidade oral que não é acessível ao povo surdo. “No caso específico dos surdos, o fonocentrismo exclui os surdos.” (Quadros 2019). De acordo com a autora, o fonocentrismo se dá quando se exalta a língua falada e se organiza as relações da sociedade a partir da fala e da escrita da língua oral.

O diferencial da educação bilíngue é que ela coloca as duas línguas em um patamar de igualdade para o ensino do aluno surdo. Ambas precisam ocupar seus lugares e serem usadas nos contextos certos por escolha dos alunos surdos.

O reconhecimento da Libras como língua materna da comunidade surda e atribuição de seu devido lugar que é de L1 ou de língua natural usada para os alunos; interagirem, se comunicarem e aprenderem. E o português como L2, que é a modalidade escrita para o aluno surdo, para escrever e ler material produzido em português.

No recorte da pesquisa apresentado abaixo, pode observar-se a visão dos alunos surdos sobre a oferta bilíngue.

Gráfico 4. Você acha que é importante aprender português (como L2)?



Fonte: as autoras.

Foi perguntado a alunos surdos se eles precisavam de ajuda para escrever em português um bilhete ou um e-mail. Vide resposta na imagem abaixo:

Gráfico 5. Ao escrever bilhetes, emails em português, você escreve...



Fonte: as autoras.

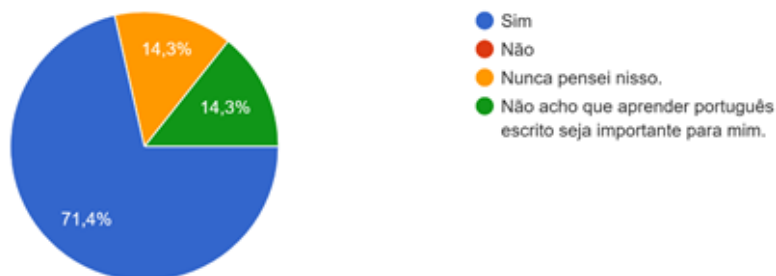
Conforme os dados acima, a maioria dos entrevistados escreve sozinho seus bilhetes e e-mails, mas uma boa porcentagem necessita da ajuda para escrever em português. Outro dado interessante dessa pesquisa é que nenhum respondeu que evitava escrever em português.

As evidências apontam que os alunos surdos entendem a importância do português e fazem uso dessa língua em sua modalidade escrita ou L2. Saber português ajuda os surdos a serem mais independentes como mostra a resposta afirmativa dos surdos entrevistados a seguinte pergunta: Você acha que saber português escrito pode ajudar a pessoa surda a ser mais independente? Abaixo é possível conferir os percentuais que corroboram a afirmativa.

Gráfico 6. Você acha que saber português escrito pode ajudar a pessoa surda a ser mais independente?

Você acha que saber português escrito pode ajudar a pessoa surda a ser mais independente?

7 respostas



Fonte: as autoras.

As pessoas surdas querem e precisam aprender a escrever corretamente o português escrito. Mas a realidade das escolas inclusivas não favorece o ensino do português como L2 para o público-alvo. Há fatores que não colaboram para esse aprendizado, como por exemplo, a falta de uma matriz curricular específica para os alunos surdos, a metodologia de ensino do português usada nessas escolas não colabora para o aprendizado. Um outro fator bem importante que pode estar colaborando para a dificuldade do ensino do português para os alunos surdos está na forma que são avaliados nas escolas inclusivas. Pois são ensinados e avaliados da mesma forma que os alunos ouvintes.

Após citar depoimentos de surdos que estudaram em escolas regulares e de inclusão no livro Estudos surdos III, a professora Marianne Stumpf diz o seguinte sobre a avaliação dada ao aluno surdo.

Dos muitos depoimentos pode-se observar que não há um critério de avaliação diferenciado para os alunos surdos na escola regular. O resultado das avaliações é importante como aferição de aprendizagem e elas mostram, em geral, um mau desempenho. Acontece que os alunos surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do português. As alternativas parecem obscuras, nem o aluno nem o professor sabem como proceder. Isso deixa ambos em uma situação de incerteza, e termina o surdo fracassando, mais uma vez, quando não foi ele e sim mas uma situação de ensino aprendizagem que mascarada por uma boa teoria e fruto de uma prática incoerente a responsável por um mau desempenho. (Stumpf, 2008).

Educação bilíngue: um direito da comunidade surda

No ano de 2002 a comunidade surda obteve uma vitória importante em sua luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural das pessoas surdas, essa comunidade por anos lutou contra a oralização. Método este de ensino às pessoas surdas que os privava de usar sua língua natural de estrutura viso- espacial e lhe impunha o uso da língua oral.

A Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, Libras, como a Língua dos surdos brasileiros e declara no artigo 4º parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

Como está citado na referida lei, os cidadãos surdos brasileiros têm assegurado seu direito de usar a Libras como língua natural em sua comunicação (L1) e para a modalidade escrita, usarão a língua portuguesa (L2).

Mas o que é a educação bilíngue? Vejamos a explicação e o objetivo dessa educação conforme os documentos regulamentadores e autores referências na área de Libras. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 tem como um dos seus objetivos:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (PNE, 2014-2024, Meta 4.7, grifo nosso).

A comunidade surda tem muito a ganhar com a implementação nas escolas do bilinguismo como método de ensino aos alunos surdos.

A educação bilíngue legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua da criança surda. Além disso, na educação bilíngue, resgata-se o papel da família da criança surda. E acima de tudo, apresenta-se uma perspectiva aditiva, ou seja, as línguas contribuem para o ser de tal forma que o torna mais empoderado. (Quadros, 2019).

Como explica a autora acima, com a educação bilíngue resgata-se valores importantes para o aluno surdo, respeita-se sua língua natural e o faz mais independente e autônomo.

Resultados e Discussões

Após estudo das obras de autores referências no ensino da Libras como L1, da leitura de documentos que norteiam a vida e a educação dos cidadãos surdos, realização de uma pesquisa com alunos surdos que já estudaram ou ainda estudam em escolas inclusivas, foi possível apurar informações valiosas de alguns fatores que impedem a escola inclusiva de ser a educação desejável para os alunos surdos.

Os alunos surdos que estudam em escolas inclusivas como nos foi apresentado nas entrevistas, entendem como o português como L2 é importante para eles e implica em sua maior independência. Ainda que reconheçam que é difícil aprenderem português como L2 pela forma e pelo momento em sua aprendizagem que lhes foi introduzido o português em sua vida escolar.

É essencial respeitar o direito ao ensino bilíngue revisando com urgência os métodos e o momento em que o português é apresentado como disciplina, de modo a garantir uma transição mais suave e eficaz do ensino de Libras para o português escrito.

Considerações finais

A escola inclusiva é um espaço onde o aluno surdo não poderá desenvolver todas suas potencialidades na aprendizagem, isso acontece por não ter uma matriz curricular que atenda às necessidades desses alunos, também seus espaços não são adequados para o ensino deste público e sua estrutura não é pensada para a pessoa surda, visto que este modelo de escola, leva apenas em conta os alunos ouvintes e sua oralidade.

As escolas bilíngues e a metodologia de seu ensino atendem as necessidades dos surdos, pois os coloca já desde a tenra idade em contato com sua língua natural, a Libras, e ao se apropriarem dessa língua em seu convívio com seus pares surdos, alunos e professores e somente após este processo, que lhes é apresentado o português como L2, de forma suave e contextualizada. A introdução do português como L2 no momento certo e de forma apropriada, resulta em uma aprendizagem mais adequada e exitosa.

Agradecimentos

Manifesto minha gratidão, primeiramente, ao meu Pai Celestial, Jeová, por me conceder saúde e forças para concluir este trabalho, mesmo após um longo e exaustivo tratamento contra o câncer de mama. Agradeço à família em especial à minha mãe, sogra, filhos e marido pelo apoio incondicional ao longo desta jornada. Minha gratidão também se estende à minha orientadora, Professora Mestra Carmem Ferreira, e aos alunos entrevistados em minha pesquisa que gentilmente dedicaram parte de seu valioso tempo.

Referências

BRASIL. Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 24 abr.2002.

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno introdutório**. São Paulo: Câmara do Livro, 2021.

QUADROS, Ronice. **Linguística para o Ensino Superior 5 Libras: Linguística aplicada e Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

STUMPF, Marianne. Estudos surdos III. In: QUADROS, Ronice. **Estudos surdos III: Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p.43.

Perspectivas de professores surdos e intérpretes sobre o ensino do português a estudantes surdos

Rejane Peres dos Santos

Faculdade Unintese, rejaneperessantos@gmail.com

Dioni Anderson Moraes dos Santos

Universidade Federal do Pampa, dionisan1@hotmail.com

Carmem Regina dos Santos Ferreira

Faculdade Unintese, academico@unintese.com

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como a língua oficial dos surdos brasileiros em 2002. Antes disso, a comunidade surda já lutava pelo uso de Libras como L1(língua materna) e do português escrito como L2 (segunda língua).

O domínio do português escrito, é essencial para a comunicação escrita e indispensável na interação com pessoas ouvintes que conhecem pouco ou nada de Libras. Esse conhecimento possibilita uma melhor comunicação e autonomia social, familiar e cultural. Libras, com sua estrutura visual-motora e gramática própria, valoriza expressões faciais e corporais, desempenhando um papel fundamental na comunicação da comunidade surda.

Desejamos, com esta pesquisa, mostrar que a escola bilíngue pode ser a chave em termos de engajamento desses estudantes no aprendizado da língua portuguesa.

Por meio de entrevistas, buscamos ouvir profissionais que trabalham diariamente com alunos surdos. Ao identificar as dificuldades apontadas como relevantes pelos professores e intérpretes na aquisição do português como L2, será possível ter uma visão mais ampla de como buscar novas estratégias de ensino para esses estudantes.

Também falaremos do papel da família e sua responsabilidade em buscar, fiscalizar e cobrar para que os direitos da Educação Bilíngue sejam garantidos aos seus filhos surdos.

O olhar de professores e intérpretes

Como vimos no capítulo anterior, as escolas inclusivas não favorecem a aprendizagem dos alunos surdos. E profissionais atuantes nessas instituições de ensino corroboram com esta afirmação.

Em uma pesquisa realizada com professores e intérpretes que atuam em salas de aula da cidade de Bagé/RS e região do Pampa gaúcho em 2024, nos possibilita ver como é a realidade da escola inclusiva no ensino do português como L2 aos alunos surdos. Vejamos as respostas deles a perguntas relacionadas a esse tema na pesquisa abaixo:

Gráfico 1. Tempo de trabalho com alunos surdos



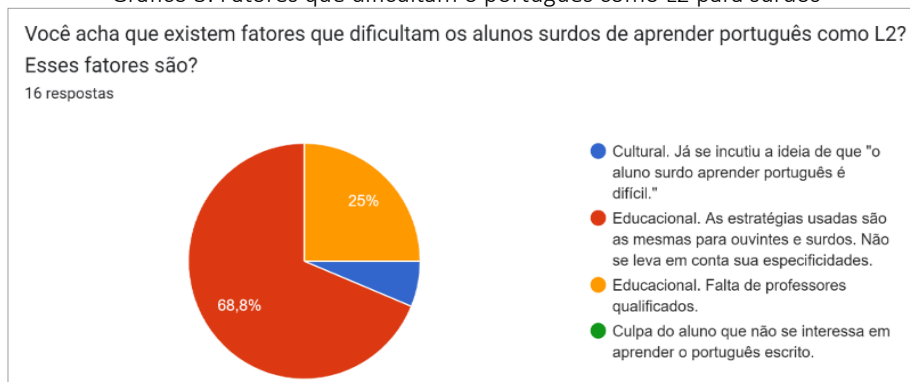
Fonte: as autoras.

Gráfico 2. Tipo de instituição em que atua



Fonte: as autoras.

Gráfico 3. Fatores que dificultam o português como L2 para surdos

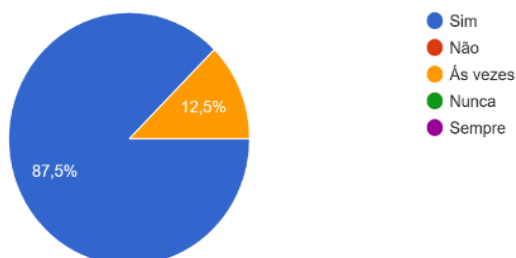


Fonte: as autoras.

Gráfico 4. Percepção da dificuldade na aprendizagem do português escrito

Você percebe dificuldades em seus alunos surdos de aprender o português escrito?

16 respostas



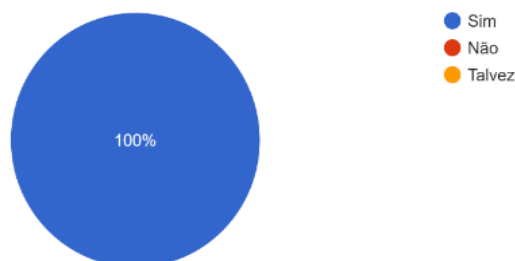
Fonte: as autoras.

Quando lhes foi perguntado sobre a necessidade de uma mudança na metodologia de ensino ao estudante surdo, vejamos a resposta desses 16 (dezesesseis) profissionais que atuam diariamente com alunos surdos em salas de aula de inclusivas. Acompanhem suas respostas as perguntas abaixo:

Gráfico 5. Percepção sobre necessidade de mudança nas metodologias de ensino

Você considera que é necessário uma mudança na forma de ensinar o português como L2 ao surdo?

16 respostas

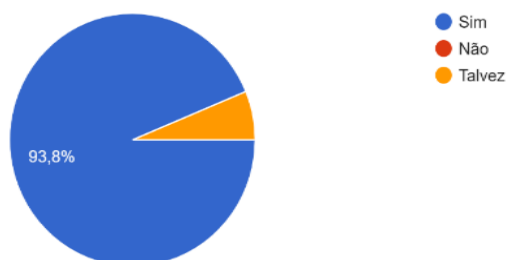


Fonte: as autoras.

Gráfico 6. Percepção sobre ensino de português escrito a partir da Libras

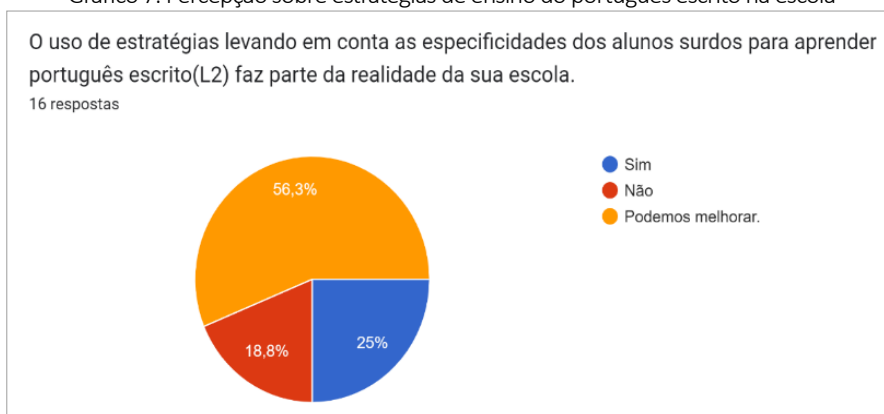
Se o português fosse ensinado como L2 usando a Libras como língua mediadora no seu ensino, você acha que a aceitação dos surdos para aprender o português escrito seria melhor?

16 respostas



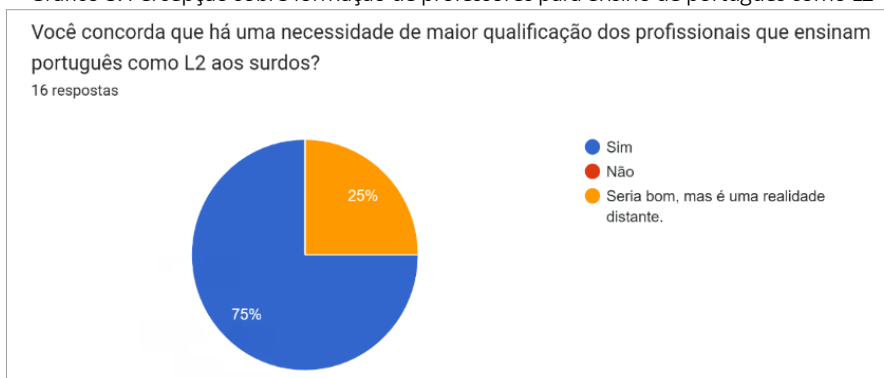
Fonte: as autoras.

Gráfico 7. Percepção sobre estratégias de ensino do português escrito na escola



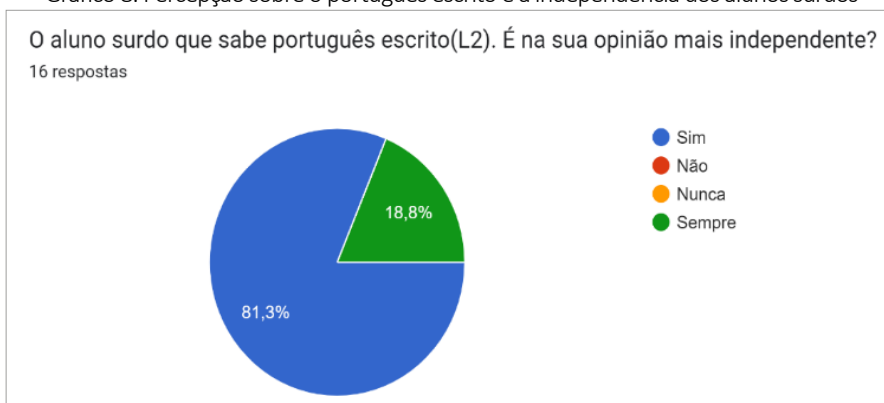
Fonte: as autoras.

Gráfico 8. Percepção sobre formação de professores para ensino de português como L2



Fonte: as autoras.

Gráfico 8. Percepção sobre o português escrito e a independência dos alunos surdos



Fonte: as autoras.

Nas respostas dadas na entrevista acima nos permitem ter uma visão geral de como é a realidade nas salas de aula de algumas escolas inclusivas. Falta profissionais capacitados para o ensino dos surdos e os que trabalham junto a esses alunos, não tem esperança de uma real mudança na estrutura atual das escolas que trabalham. Os alunos surdos, por sua vez ficam dependentes de intérpretes e família no uso do português escrito.

Há muito que aprimorar nas escolas inclusivas. Alguns até opinam que estarão mais qualificados para o mercado de trabalho e cidadãos mais felizes e capazes.

A reflexão sobre que metodologia de ensino trará maior benefício aos estudantes surdos é uma necessidade para que a realidade educacional seja um espaço de crescimento e as lacunas preenchidas por conhecimentos importantes para a autonomia dos estudantes. Para os professores de português de alunos surdos, resta o desafio de fazer a diferença e buscar maneiras inovadoras de ensino aos estudantes surdos do português como L2 e darem um olhar diferenciado sobre como seu ensino afeta os alunos surdos. Investiguemos agora sobre a educação bilíngue.

Educação Bilíngue: a chave para o aluno surdo aprender português como L2

Como já amplamente comentado nesta pesquisa, o aluno surdo é capaz de aprender a língua portuguesa se lhe for oferecida a metodologia correta de ensino. Quanto mais precocemente a criança surda estiver em contato com sua língua natural, a Libras, mais preparada estará ao entrar na escola para aprender o português como L2.

As crianças ouvintes ao entrarem na Educação Infantil por volta dos 4 (quatro) anos de idade, já possuem um vocabulário amplo em português. O contato com a língua portuguesa ao interagir com seus pais e familiares, lhes fornece essa base para o aprendizado da língua. Isso não se dá no caso da maioria dos surdos, como explica a professora Ronice Quadros.

No caso das crianças surdas, muitas vezes, a Libras ainda não foi adquirida ao chegar a escola. Isso é muito diferente do que acontece com as crianças ouvintes, que chegam com a língua portuguesa, a língua de convívio, já adquirida ao chegar a escola. Quando a criança chega a escola, a criança já sabe sua língua. A escola vai trabalhar para garantir a aprendizagem e o domínio em outros níveis de apropriação. Para crianças surdas que nascem em família de pais surdos, isso também acontece. Elas chegam a escola já sabendo sua língua, a Libras e vão aprender a usá-la em outros domínios, além de aprender uma segunda língua, a língua portuguesa. No entanto essa não é a regra. A maioria das crianças surdas nasce em famílias que não sabem Libras. Eles vão aprender a Libras na escola, uma situação de aquisição bastante atípica. (Quadros 2019).

Ainda segundo Quadros, o ensino da Libras como L1, tem de compreender a aquisição e ensino, e precisa se ensinar desde a educação infantil. Isso ocorre no ensino bilíngue, onde a presença de um professor surdo como referência para os alunos é uma realidade. Ter profissionais fluentes em Libras trabalhando com os alunos surdos, é direito assegurado por lei. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Unicef Brasil, art. 24 § 3 e 4):

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, **os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.**

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. **Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.** (grifo nosso).

Os professores surdos se enquadram nessa descrição dos direitos das pessoas com deficiência, pois estão habilitados para ensinar Libras aos alunos surdos e, assim, promover o desenvolvimento desses alunos em diferentes níveis de aprendizagem. A interação e troca de experiências entre os alunos e professores é benéfica e saudável para qualquer criança ou adolescente, e não é diferente entre os alunos surdos. A presença de outras pessoas surdas na escola, sejam estes professores ou alunos surdos podem contribuir muito para o desenvolvimento educacional da criança surda.

Uma criança surda sozinha não consegue ser incluída em uma escola em que todos são ouvintes... As crianças surdas precisam de uma legião para serem incluídas na educação e na sociedade. Elas precisam viver efetivamente em um grupo social com base na identidade e cultura surda... O ensino de Libras como L1 precisa dispor de referências surdas... Isso tem relação com o ambiente bilíngue, que precisa contar com pessoas adultas e crianças usando as línguas no espaço escolar. A presença de professores surdos é fundamental. (Quadros 2019).

Como base nas evidências analisadas pelo presente estudo, a educação inclusiva não favorece os alunos surdos e muitas vezes prejudica a aprendizagem do português como L2. Em contraste a educação bilíngue favorece em muito a aprendizagem desses alunos.

Qual seria a maneira correta de introduzir o português como L2 na vida do aluno surdo? A soletração pode ser um primeiro contato com o português, como explica a professora Ronice Quadros:

A língua de sinais está em contato com a modalidade escrita do português e a soletração pode ser a entrada da língua portuguesa na Libras, preservando a fonologia dos sinais, mas trazendo o léxico e morfologia do português. (Quadros, 2019).

Ao se apropriar de sua própria língua, a Libras, o aluno surdo estará pronto para aprender uma segunda língua. Falando sobre a capacidade e o desejo das crianças em geral de aprenderem, o livro “O Cérebro na infância” diz:

As crianças apresentam uma intensa motivação para aprender e fazem isso de forma tão natural que adquirem cada nova habilidade com um “clique” de uma hora para outra. A

verdade é que elas aprendem a todo momento e com muito mais facilidade do que os adultos; não sabem se a tarefa é muito difícil, se o esforço vale a pena ou não e o mais incrível é que não tem medo de cometer erros e adoram desafios. (Uebel, 2022).

Com as crianças surdas não é diferente e quanto mais cedo forem expostas a sua língua natural melhor se sairão em todos os campos da vida. Serão adultos mais felizes, confiantes e independentes. A educação bilíngue é a chave para que os alunos surdos possam aprender português. Mas para isso, será necessário toda uma reestruturação no ensino aos surdos.

O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a Libras, determina uma reestruturação da forma padrão de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica em mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, na formação de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de Libras. O ensino de Libras como L1 precisa ser previsto no currículo do projeto pedagógico da escola. Considerando a educação bilíngue, a carga horária para o ensino de Libras deve ser equivalente à carga horária da segunda língua (língua portuguesa). Isto já integra a reestruturação da arquitetura escolar, pois as línguas passam a ocupar parte da carga horária de ensino de forma mais equivalente. As políticas públicas para a educação dos surdos existem e precisam ser implementadas o quanto antes para o benefício dos alunos. (Quadros, 2019).

O papel da família

A família tem uma responsabilidade importante na formação das crianças e jovens. É papel da família cuidar das necessidades físicas, emocionais e espirituais de seus filhos. Cabe aos pais o dever de instruir e passar seus valores, crenças, e cultura aos seus descendentes. Como responsáveis pelo bem estar de seus filhos, cabe aos pais lhes oferecer a educação escolar e garantir que essa seja de qualidade e respeite as necessidades específicas de seus filhos.

Como declara a Constituição Federal de 1988: “A família é a base da sociedade”. Explicando sobre esta séria responsabilidade o Estatuto da criança e do adolescente no capítulo III, artigo 22 esclarece::

Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.
Parágrafo único. **A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei.** (Incluído pela Lei nº 13.257, 2016, grifo nosso).

Cabe aos pais o dever árduo de lutar pelos direitos de seus filhos surdos e fazer valer esses direitos na educação de seus filhos e ao Estado o dever de ajudar essas famílias a cumprirem seu papel.

No comentário abaixo a professora Ronice Quadros explica a importância da intervenção da escola em apoio aos pais para que possam aprender a comunicar-se com seus filhos.

A família da criança surda precisa ser considerada nesse contexto. A escola deve mediar a relação entre pais ouvintes e filhos surdos fornecendo subsídios para o conhecimento das possibilidades de comunicação, bem como proporcionando um maior intercâmbio de experiências para esses pais relacionados a surdez, favorecendo a interação pais e filho, devolvendo aos pais a responsabilidade e a confiança em sua capacidade de educar seus filhos surdos. Essas famílias, por serem na sua grande maioria ouvintes, precisam ter acesso às comunidades surdas, às identidades e culturas surdas. (Quadros, 2019).

Estas famílias precisam ser acolhidas, orientadas e terem acesso a Libras por meio de cursos e oficinas de Libras voltados a família e sua necessidade de comunicação com a criança surda. É de extrema importância apresentar a cultura surda. Com a família ao seu lado, com profissionais competentes lhes dando apoio e com o respeito a sua língua natural, o aluno surdo terá melhores condições de ser e se sentir um brasileiro de verdade e não um estrangeiro em seu próprio país. E voará alto sendo o que desejar ser; um pesquisador, um engenheiro, um advogado, um cientista, enfim o que desejar.

Considerações finais

Após estudar obras de autores reconhecidos no ensino de Libras como L1 e analisar os documentos que regem a vida e a educação dos cidadãos surdos, conduzimos uma pesquisa com professores e intérpretes de escolas inclusivas. Isto nos forneceu informações valiosas sobre os fatos que impedem essas escolas de atingirem uma educação de qualidade para os alunos surdos. Em salas de aula, professores e intérpretes que vivenciam o ambiente inclusivo são guias fundamentais para melhorar a educação de estudantes surdos. Infelizmente, a escola inclusiva falha em ensinar o português para esses alunos, pois não respeita o bilinguismo e tenta inserir o surdo numa sociedade ouvinte sem respeitar suas especificidades. Há carência de profissionais qualificados e os que estão na ativa estão sobrecarregados e por vezes desmotivados, o que prejudica a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos surdos. É essencial valorizar estes profissionais e qualificar novos para atuar com esses alunos. A família cabe contribuir com a ação fiscalizadora e apoiadora dos alunos surdos em suas necessidades específicas de ensino.

Agradecimentos

Manifesto minha gratidão, primeiramente, ao meu Pai Celestial, Jeová, por me conceder saúde e forças para concluir mais este trabalho. Agradeço minha família, em especial ao meu marido e colega de profissão, que compartilha comigo todas as alegrias e desafios da nossa trajetória como Intérpretes de Libras na área educação - primeiro na educação básica e, agora, na educação superior.

Recentemente, embarcamos juntos em um novo desafio profissional, e sou grata pelo seu apoio incondicional ao longo de 27 anos de casados e de mais de seis anos como colegas de profissão.

Minha gratidão também se estende aos meus colegas professores e intérpretes de Libras, que, diariamente, se dedicam a oferecer ensino de qualidade e acessibilidade aos alunos surdos em todo o Rio grande do Sul. Agradeço, ainda, por disponibilizarem parte de seu tempo para responder às perguntas da minha pesquisa; suas contribuições, enriqueceram meu trabalho e contribuirão para um sistema de ensino mais inclusivo.

Referências

BRASIL. Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 24 abr.2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. **Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso.**

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas.** 2. ed. Brasília, 2023.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

QUADROS, Ronice. **Linguística para o Ensino Superior 5 Libras:** Linguística aplicada e Libras. São Paulo: Parábola, 2019.

UEBEL, Mariana. **O Cérebro na infância.** São Paulo: Contexto, 2023.

Cartas Pedagógicas na Educação do Campo: legado de Paulo Freire e gestão participativa para a emancipação

Tiago Ramires

Universidade Federal do Pampa, ramireshistoriador@gmail.com

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Pampa, anacristina@unipampa.edu.br

Introdução

A educação do campo, entendida como campo de saber e ação político-pedagógica, tem se afirmado como resposta crítica aos modelos tradicionais de escolarização, historicamente alheios às realidades, culturas e saberes das populações rurais. Este modelo educacional alternativo nasce da própria vivência e das demandas de sujeitos historicamente marginalizados — camponeses, assentados, indígenas e quilombolas — que reivindicam uma educação vinculada ao território, libertadora e profundamente enraizada em seus contextos de vida. Nesse horizonte, o pensamento de Paulo Freire se torna uma referência incontornável, não apenas pela defesa da educação popular, mas por seu firme compromisso com a autonomia dos sujeitos e com a construção coletiva do conhecimento.

É nesse cenário que emergem as cartas pedagógicas — prática inspirada na tradição epistolar freireana — como ferramentas de diálogo reflexivo, sistematização de experiências e ressignificação do cotidiano escolar.

Uma carta pedagógica é um instrumento de comunicação sensível e reflexiva entre o educador e a comunidade escolar, escrita com a intenção de expressar princípios, valores e propósitos que orientam a prática educativa. Mais do que um documento formal, ela carrega a voz pessoal do escritor, revelando suas crenças sobre o ato de ensinar, a dialogicidade, suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem e o

compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao escrever uma carta pedagógica, o remetente se aproxima afetivamente de seus interlocutores, tornando visível a essência do seu trabalho e estabelecendo um elo de confiança, diálogo e humanidade dentro do espaço pedagógico. Uma carta pedagógica transpira pedagogia, se origina do movimento de comunicação e compartilha experiências diversas.

Mais do que relatos ou trocas de experiências, as cartas se configuram como espaços de formação contínua: nelas, o educador revisita suas práticas, confronta desafios e redesenha caminhos pedagógicos a partir de uma escuta sensível e de uma postura crítica. No âmbito da educação do campo, essa metodologia ganha força por sua capacidade de conectar os processos educativos às lutas sociais dos povos do campo, tornando-se um canal legítimo de denúncia, escuta e proposição.

Freire sempre acreditou em uma pedagogia do diálogo, ancorada no respeito aos saberes populares e no reconhecimento do outro como sujeito ativo na produção do conhecimento. Em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), ele apresenta os fundamentos de uma educação que busca libertar, e não domesticar. As cartas pedagógicas, nesse contexto, materializam essa proposta freireana: atuam não só como instrumentos metodológicos, mas como gestos ético-políticos que mobilizam os educadores a pensar sua prática como um ato transformador, vinculado à justiça social.

No que diz respeito à gestão escolar no campo, há um imperativo de ruptura com modelos centralizadores, herdados de uma lógica urbana, técnica e hierárquica. A construção de gestões horizontalizadas, participativas e conectadas com a realidade local passa, necessariamente, pela escuta ativa e pelo reconhecimento dos sujeitos do campo como cocriadores do processo educativo. As cartas pedagógicas, nesse sentido, operam como dispositivos capazes de articular vozes diversas — professores, estudantes, famílias e comunidades — e de promover um tipo diálogo que legitima os saberes locais e fortalece os vínculos entre escola e território.

Ao registrar experiências vividas nas escolas do campo, essas cartas não apenas documentam práticas, mas constroem uma nova narrativa educacional, ancorada na resistência, no pertencimento e na esperança. Elas desafiam a homogeneização curricular, promovem a valorização das identidades e fortalecem o papel da escola como espaço de transformação social.

Autores como Roseli Caldart (2004), Miguel Arroyo (2004) e Mônica Molina (2017) são referências nesse debate. Caldart entende a educação do campo como um processo de formação integral, articulado às lutas dos movimentos sociais e à realidade dos territórios. Arroyo propõe uma crítica contundente ao modelo escolar padronizado, reivindicando um currículo que reflita a pluralidade dos sujeitos do campo. Já Molina destaca a urgência de políticas públicas voltadas à formação de professores que estejam em sintonia com a cultura e os modos de vida camponeses. O ponto de convergência entre esses autores está na defesa de uma escola rural crítica, democrática e profundamente transformadora.

Este artigo propõe discutir o papel das cartas pedagógicas como estratégias de fortalecimento da gestão escolar no campo, articulando os aportes teóricos de Freire, Caldart, Arroyo e Molina. Pretendemos analisar como essa prática epistolar contribui para processos formativos significativos, potencializando gestões comprometidas com a democratização do saber e com a construção de projetos educativos

alinhados às realidades e aos sonhos coletivos das comunidades rurais. Através de uma leitura crítica das cartas enquanto prática pedagógica, buscaremos evidenciar sua contribuição para a reorganização das escolas do campo, a formação docente e a constituição de uma pedagogia que dialogue com a luta por uma educação potencialmente libertadora.

Fundamentos da Educação do Campo: Territórios, Identidades e a Luta por Direitos

A educação do campo no Brasil vai muito além da simples oferta de ensino a populações rurais. Trata-se de um projeto pedagógico profundamente vinculado às lutas sociais, ancorado na defesa do território, no reconhecimento das identidades e na busca por justiça social. Ela nasce das necessidades e especificidades dos povos do campo — camponeses, quilombolas, indígenas, assentados — e confronta diretamente a lógica uniformizadora que há décadas marca a educação pública brasileira. Como aponta Roseli Caldart (2004), essa proposta pedagógica emerge das mobilizações coletivas, notadamente de movimentos como o MST, que reivindicam uma escola com raízes no chão onde se pisa, comprometida com a transformação da realidade e com os sujeitos históricos que a constroem.

Desde o final do século XX, especialmente a partir dos anos 1990, vem ganhando força o questionamento ao modelo tradicional de escola rural, muitas vezes concebido como uma mera adaptação da escola urbana ao meio rural. Essa perspectiva desconsiderava as particularidades dos territórios e das comunidades camponesas, tratando-as como extensões periféricas da cidade. Miguel Arroyo (2004), ao discutir o currículo da escola do campo, propõe a superação dessa visão. Ele defende que o campo não deve ser visto como um espaço “menor” em relação à cidade, mas como território produtor de saberes, culturas e memórias que precisam ser reconhecidos e incorporados pedagogicamente. Arroyo rejeita a ideia de neutralidade do currículo, chamando atenção para a importância de uma escola que escute e dialogue com as vivências locais.

Essa escuta ativa e sensível é condição fundamental para a construção de uma gestão escolar democrática e participativa. Está diretamente relacionada também ao uso das cartas pedagógicas, pois as cartas pedagógicas se alinham à gestão participativa ao promoverem o diálogo transparente entre educadores, famílias e comunidade escolar. Elas fortalecem vínculos afetivos e colaborativos, tornando cada sujeito parte ativa na construção do projeto educativo. — uma prática que se destaca como forma de registro, expressão e troca entre educadores. Por meio das cartas, as experiências do cotidiano escolar ganham forma escrita, permitindo aos professores refletirem criticamente sobre suas trajetórias, compartilharem desafios e fortalecerem laços coletivos de construção do saber. Assim, o ato de escrever torna-se também um ato político de resistência e afirmação de identidade.

Mônica Molina (2017) reforça essa visão ao afirmar que a educação do campo é um processo sempre em construção, nunca finalizado ou fechado. Para ela, a formação dos educadores é central

nesse caminho, pois o professor do campo não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um agente cultural e político profundamente envolvido na vida da comunidade onde atua. Sua prática deve estar ancorada nas dinâmicas locais, atenta às dimensões sociais, econômicas e culturais do território. É nesse sentido que as cartas pedagógicas se tornam instrumentos potentes: elas promovem o exercício do pensamento crítico e o fortalecimento de vínculos entre prática e reflexão.

Diante dessas contribuições, é possível identificar três pilares que sustentam a proposta da educação do campo: o reconhecimento e valorização das culturas e saberes do mundo rural; o compromisso com a emancipação dos sujeitos e das comunidades; e a construção de um currículo vivo, dialógico e conectado às realidades locais. Esses pilares, quando colocados em prática com intencionalidade e sensibilidade, formam a base para uma escola verdadeiramente transformadora. As cartas pedagógicas, dentro desse contexto, não são ferramentas neutras: são manifestações de um projeto coletivo de educação que se articula com os sonhos e lutas dos povos do campo.

Portanto, escrever cartas no contexto da educação do campo não se trata apenas de um exercício de linguagem ou técnica didática. É um gesto profundamente político e pedagógico, que materializa uma prática de resistência e transformação. Ao partilharem suas histórias, reflexões e inquietações, os educadores constroem uma memória viva do processo educativo e se reconhecem como sujeitos históricos engajados em um projeto coletivo de justiça social. Assim, as cartas pedagógicas se afirmam como ferramentas que fortalecem a identidade docente, potencializam a gestão participativa e consolidam uma escola do campo comprometida com a dignidade e os direitos de seus povos.

Paulo Freire e a Educação Emancipadora no Contexto da Escola do Campo

O pensamento de Paulo Freire representa uma das bases mais sólidas para a construção de uma prática educativa voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação das realidades sociais. Sua obra não apenas desvela as estruturas de opressão presentes na educação tradicional, mas também aponta caminhos para uma pedagogia que coloca os educandos no centro do processo de aprendizagem — especialmente aqueles que historicamente foram excluídos ou silenciados. No âmbito da educação do campo, sua contribuição torna-se ainda mais urgente, uma vez que oferece fundamentos ético-políticos e metodológicos para a construção de práticas que reconhecem e valorizam os saberes populares, as identidades camponesas e os modos de vida enraizados na terra.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire confronta a chamada “educação bancária”, marcada pela transmissão mecânica de conteúdos e pela ausência de diálogo, defendendo, em contraponto, uma abordagem pedagógica que parte das vivências concretas dos sujeitos. Essa proposta tem profunda afinidade com as necessidades das escolas do campo, que enfrentam, até hoje, currículos alheios à sua realidade e práticas educativas descoladas das experiências locais. Ao sugerir

que o conhecimento seja construído por meio do diálogo e da problematização, Freire oferece uma alternativa pedagógica que rompe com a lógica da exclusão e propõe uma educação enraizada no território e comprometida com a dignidade dos seus sujeitos.

Para Freire, o ato de ensinar é, antes de tudo, um ato de escuta e respeito às experiências de vida dos educandos. Sua célebre afirmação de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79), resume a essência de sua proposta: o saber nasce da interação entre os sujeitos e da leitura crítica da realidade que compartilham. Assim, as práticas pedagógicas que se inspiram em sua filosofia não tratam o camponês como alguém a ser “educado”, mas como um agente de saber, um sujeito com vivências que merecem ser ouvidas, debatidas e potencializadas dentro do espaço escolar.

É nesse horizonte que se insere a prática das cartas pedagógicas. Escritas por educadores do campo como forma de narrar suas experiências, refletir sobre suas práticas e compartilhar descobertas, as cartas materializam o ideal freireano de educação como diálogo. Elas não são apenas relatos administrativos ou técnicos: são construções coletivas de sentido, onde se misturam angústias, alegrias, desafios e esperanças. Nelas, o educador aparece como sujeito em constante movimento — alguém que ensina e aprende, que erra e recomeça, que constrói conhecimento a partir do cotidiano vivido.

Além disso, as cartas pedagógicas atualizam, de forma concreta, o princípio da amorosidade que atravessa toda a obra de Freire. Ao escrever para o outro, o educador estabelece uma conexão afetiva, reafirma sua humanidade e reconhece no outro um companheiro de caminhada. Essa dimensão afetiva é especialmente significativa na escola do campo, onde o isolamento, a escassez de recursos e o distanciamento entre os profissionais muitas vezes tornam a prática educativa solitária. As cartas, nesse sentido, cumprem uma função vital: criam redes de afeto, escuta e pertencimento entre os sujeitos que compõem o cenário da educação rural.

Importa destacar que a pedagogia freireana não se organiza como um método rígido ou uma técnica a ser aplicada, mas como uma postura ética diante do ato educativo. Essa postura implica reconhecer a escola do campo como espaço de disputas, de construção de identidades e de resistência cultural. A educação emancipatória, nessa perspectiva, ultrapassa os limites da sala de aula e se estende à forma como se organiza a gestão escolar, o vínculo com a comunidade e os projetos educativos que emergem da relação com o território, o trabalho e a memória coletiva.

Ao relacionar a proposta de Paulo Freire às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, torna-se evidente que a emancipação não é um conceito abstrato, mas um processo vivo, feito de gestos cotidianos, de encontros e de escutas. As cartas pedagógicas, quando mobilizadas nesse processo, revelam-se como ferramentas fundamentais: elas registram, mobilizam, conectam. São espaços de expressão e de resistência, territórios simbólicos onde se inscrevem os desejos de uma educação mais justa, mais crítica e profundamente humana. Longe de serem apenas documentos, as cartas se transformam em sementes de esperança plantadas no solo fértil da luta pela dignidade.

Cartas Pedagógicas como Instrumento para Gestão Democrática na Educação do Campo

A gestão escolar, especialmente dentro do contexto da educação do campo, não pode ser vista como um simples ato administrativo ou técnico. Na realidade, ela reflete diretamente um projeto político-pedagógico que determina como os sujeitos se organizam, tomam decisões e, em conjunto, moldam o futuro da escola. Uma gestão democrática no campo, portanto, implica o reconhecimento profundo do território, a inclusão das diversas vozes da comunidade e a valorização dos saberes que surgem da experiência cotidiana das famílias camponesas. Nesse cenário, as cartas pedagógicas surgem como uma ferramenta poderosa para fortalecer os vínculos entre a gestão escolar, os docentes e a comunidade, contribuindo significativamente para uma governança participativa e emancipada.

Historicamente, a gestão educacional tem sido estruturada com base em modelos hierárquicos e centralizadores, que reduzem professores, estudantes, pais e membros da comunidade a meros executores de normas e diretrizes formuladas fora de seu contexto real. Esse modelo tem se mostrado especialmente prejudicial nas escolas do campo, que enfrentam invisibilidade política, escassez de recursos e uma falta de reconhecimento por parte das instâncias institucionais. Superar essa estrutura exige a adoção de práticas que promovam novas formas de relacionamento e gestão, transformando a escola em um espaço de escuta, diálogo e corresponsabilidade.

Neste contexto, as cartas pedagógicas desempenham um papel fundamental, funcionando como dispositivos de escuta e sistematização das experiências pedagógicas e organizacionais vividas no cotidiano escolar. Através delas, os educadores compartilham suas práticas, refletem sobre desafios, celebram conquistas e, mais importante ainda, constroem novas compreensões coletivas sobre o fazer pedagógico. Essa forma de comunicação, longe de ser uma mera formalidade, democratiza o acesso à palavra e coloca o saber do educador como base legítima para as decisões coletivas, valorizando o conhecimento situado e a experiência vivida.

As cartas pedagógicas, portanto, não são simples registros de acontecimentos, mas se configuram como instrumentos estratégicos na construção de uma gestão escolar mais horizontal e participativa. Quando incorporadas nas práticas institucionais da escola, elas tornam possível que o planejamento pedagógico, as escolhas curriculares e as decisões administrativas se baseiem na escuta atenta e respeitosa dos sujeitos da comunidade escolar. Esse processo de diálogo e de compartilhamento de vivências contribui para a superação do modelo verticalizado de gestão e se aproxima do que Paulo Freire (1996) chama de “administração dialógica”, onde o ato de gerir está inseparavelmente ligado ao ato de educar.

Além disso, as cartas pedagógicas facilitam a construção de uma memória coletiva da escola, ajudando a criar uma identidade institucional que se alinha com as lutas e os sonhos da comunidade camponesa. Ao narrar suas experiências, os educadores reafirmam o caráter político e pedagógico de seu trabalho, o que é fundamental para a construção do projeto político-pedagógico da escola. Isso fortalece a relação entre o

planejamento da escola e as vivências reais dos sujeitos que nela atuam, garantindo que a escola do campo não seja apenas um espaço de ensino, mas também um lugar de transformação e resistência.

Vale ressaltar que a gestão participativa no campo não se resume à simples criação de espaços de escuta, mas envolve uma apropriação crítica e contínua dos espaços de poder da escola. As cartas pedagógicas, nesse sentido, funcionam como mediadoras entre a prática docente e os espaços de decisão dentro da escola, como conselhos escolares, assembleias, reuniões pedagógicas e colegiados. Quando valorizadas nestes espaços, as cartas ganham legitimidade e se tornam instrumentos de disputa, possibilitando que a complexidade do cotidiano da escola do campo seja visibilizada e reconhecida.

Além disso, o exercício de escrever cartas exige dos educadores uma postura reflexiva e autoral, essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua prática. Este processo de autorreflexão é, por si só, um ato político, pois implica um reposicionamento frente à lógica imposta por sistemas educacionais frequentemente padronizados, que não dialogam com as realidades e especificidades do campo. Nesse contexto, a carta pedagógica se torna um espaço de resistência simbólica, onde o educador afirma sua autonomia, sua voz e sua capacidade de gerar conhecimento significativo para o coletivo.

Por fim, é importante compreender que a gestão democrática, mediada por práticas como as cartas pedagógicas, é um processo repleto de desafios e tensões. Ela exige tempo, abertura institucional, e principalmente disposição para o diálogo contínuo. Requer, também, um compromisso profundo com uma ética de convivência que reconheça as diferenças como potência e não como obstáculos. Nesse sentido, promover uma gestão participativa por meio das cartas pedagógicas é, na prática, assumir o desafio de construir uma escola do campo que seja viva, plural e profundamente comprometida com a dignidade humana, onde cada voz, cada saber e cada experiência tem valor e importância.

Diálogos com Caldart, Arroyo e Molina: Teoria e Prática na Educação do Campo

A construção de uma educação crítica e participativa, profundamente enraizada nos territórios do campo, exige mais do que a implementação de metodologias isoladas, como as cartas pedagógicas. Ela demanda um alicerce teórico sólido e engajado, que sustente uma educação voltada para a transformação social. Nesse contexto, as contribuições de Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina se destacam como fundamentais para entender o campo não apenas como um espaço geográfico, mas como um território de produção de conhecimento, afirmação de identidade e resistência pedagógica. Cada um desses autores, a partir de suas perspectivas distintas, tem oferecido elementos cruciais para a construção de uma educação que rompe com as lógicas colonialistas e urbanocêntricas, priorizando a promoção de justiça social nas áreas rurais.

Roseli Caldart (2000; 2004), ao refletir sobre a educação do campo, propõe uma visão que integra o campo a um projeto mais amplo de transformação social, fortemente ancorado nas lutas dos

movimentos populares. Para Caldart, ao pensar a escola do campo, é necessário construir um projeto de formação humana em que o sujeito coletivo, e não o indivíduo isolado, seja o foco central. Em sua obra, ela sublinha que a proposta não é adaptar a estrutura educacional urbana para o contexto rural, mas sim reconstruir a educação levando em conta as particularidades do campo, como seus tempos, saberes e modos de vida. Nesse movimento, a escola do campo deixa de ser apenas um local de escolarização formal para se transformar em um espaço de luta, onde o saber acadêmico dialoga e se entrelaça com os saberes populares e com a realidade da comunidade.

Essa proposta encontra profunda afinidade com a prática das cartas pedagógicas, pois estas surgem justamente como ferramentas de sistematização da experiência pedagógica e de escuta ativa dos sujeitos que atuam nesses territórios. Ao escreverem sobre suas vivências, os educadores não apenas refletem sobre suas práticas, mas também constroem narrativas que expressam a intencionalidade política do ato educativo. Como enfatiza Caldart (2004), educar no campo é um ato de resistência e criação, em que a palavra do educador se torna um instrumento de luta e de afirmação da identidade do campo.

Miguel Arroyo, por sua vez, se destaca como um dos principais defensores da ideia de que a educação no campo deve ser construída a partir da escuta das realidades vividas pelos sujeitos locais. Ele critica os modelos tradicionais de escolarização rural, que desconsideram a diversidade das experiências das populações do campo e tentam impor uma educação uniforme e descontextualizada. Em seus estudos (2004; 2009), Arroyo argumenta que a escola do campo precisa ser um espaço de escuta ativa, reconhecendo as múltiplas identidades que compõem o campo, como as dos agricultores, mulheres, jovens, idosos e povos tradicionais.

Essa pluralidade exige que a escola desenvolva métodos que acolham e validem essas vozes diversas. Nesse sentido, as cartas pedagógicas se tornam um mecanismo essencial para tornar visível essa diversidade de experiências e saberes. Cada carta escrita por um educador carrega uma narrativa única, que, ao ser compartilhada, contribui para a construção de um coletivo pedagógico que valoriza a diversidade e enfrenta a invisibilidade histórica imposta ao campo. Arroyo, ao propor a ideia das “escolas da escuta”, reforça que a educação no campo não deve se limitar a ouvir os sujeitos, mas precisa dar-lhes voz ativa, permitindo que seu saber seja o ponto de partida para o processo pedagógico.

Mônica Molina, por sua parte, tem se dedicado ao desafio da formação de professores e professoras do campo, compreendendo-a como condição essencial para o fortalecimento de uma educação voltada para os territórios. Para Molina (2017), a formação docente no campo não deve se limitar a ensinar conteúdos, mas precisa criar contextos formativos que incentivem a prática reflexiva, o diálogo com a realidade local e o compromisso ético com as questões sociais. O desafio é permitir que o educador se reconheça como sujeito político e como produtor de conhecimento que emerge da própria vivência no campo.

Dentro dessa perspectiva, as cartas pedagógicas se configuram como espaços formativos por excelência. Elas não apenas promovem o exercício da escuta de si e do outro, mas também favorecem a sistematização das práticas e o fortalecimento da identidade docente. Ao escreverem suas cartas, os educadores não apenas compartilham saberes, mas produzem conhecimento coletivo, que pode ser apropriado não

apenas na escola, mas também em cursos de formação continuada e em movimentos sociais. Este tipo de produção de conhecimento vai além de uma perspectiva acadêmica tradicional, pois questiona as hierarquias entre saberes e coloca os saberes do campo em uma posição de igual valor.

Em um ponto de convergência entre as reflexões de Caldart, Arroyo e Molina, podemos afirmar que a educação do campo exige a construção de um novo pacto pedagógico. Esse pacto não impõe o conhecimento de cima para baixo, mas constrói o saber de maneira dialógica, por meio da escuta e da valorização dos sujeitos. As cartas pedagógicas, ao oferecerem um espaço para a palavra viva do educador, tornam-se parte integrante desse novo modelo de escola — uma escola que abraça o conflito, se confronta com a realidade e acredita na potência dos encontros como base do processo educativo.

Portanto, as contribuições teóricas de Caldart, Arroyo e Molina não apenas fundamentam a prática das cartas pedagógicas como uma ação de resistência, mas também ampliam sua potência política e pedagógica. Suas reflexões ajudam a delinear um caminho para uma pedagogia que se deseja viva, situada e transformadora, reconhecendo na escrita, na escuta e no compartilhamento de experiências os pilares de uma escola verdadeiramente democrática no campo.

Análise de Experiências Concretas com Cartas Pedagógicas na Educação do Campo

A implementação das cartas pedagógicas como uma prática formativa e política nas escolas do campo tem gerado impactos profundos nas dimensões pedagógicas, organizacionais e subjetivas do trabalho docente. Essas cartas não se limitam a simples exercícios de escrita técnica, mas se revelam como ferramentas poderosas para transformar a percepção que educadores e gestores têm de si mesmos, de seus territórios e da função social da escola. Elas operam como instrumentos de formação contínua, mas também como elementos de resistência e de reafirmação diante das desigualdades que historicamente marcam a educação rural no Brasil.

Diversos relatos de experiências documentadas em programas de formação de professores, projetos de extensão universitária e ações pedagógicas vinculadas a movimentos sociais, como o MST e organizações de agroecologia, demonstram que a prática de escrever cartas pedagógicas pode provocar rupturas significativas, tanto no plano simbólico quanto institucional. Em muitos desses relatos, educadores que antes não se viam como sujeitos-autores passaram a valorizar suas trajetórias e práticas pedagógicas, reconhecendo o valor epistêmico e político das suas vivências.

Uma experiência marcante foi registrada em uma escola do campo localizada no Sul do país. Nessa instituição, as cartas pedagógicas foram utilizadas como base para a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Cada aluno escreveu uma carta relatando como a escola se integrava ao cotidiano da comunidade, destacando os principais desafios enfrentados e a sua percepção sobre o papel da gestão escolar. A leitura conjunta dessas cartas, realizada em rodas de diálogo, não só revelou um profundo

sentimento de pertencimento, mas também um desejo ardente de transformação.

Nessa vivência, a carta pedagógica funcionou como um catalisador de vozes que, até então, estavam silenciadas. Estudantes que, em outros momentos, não se sentiam legitimados a intervir nos espaços decisórios da escola encontraram na escrita um meio de expressão válido e respeitado. Muitos dos relatos dessas cartas foram incorporados aos documentos institucionais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e serviram como base para alterações significativas no planejamento pedagógico e na dinâmica dos conselhos escolares.

Contudo, é fundamental compreender que o sucesso dessa experiência não reside na carta escrita em si, mas na maneira como ela é mobilizada dentro do processo pedagógico. A carta só adquire seu potencial formativo quando é inserida em uma cultura institucional que valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva do saber. Em contextos em que predominam práticas autoritárias, fragmentadas ou voltadas para a produtividade em detrimento da reflexão, a carta corre o risco de se tornar uma mera tarefa burocrática. Portanto, a forma como ela é acolhida, com intenção pedagógica e política, faz toda a diferença.

A análise dessa experiência revela deslocamentos significativos que as cartas pedagógicas podem promover: elas deslocam o educando da posição de mero reprodutor de conteúdos para a de autor do seu próprio saber; deslocam a gestão da lógica da imposição para a da escuta ativa e participativa; deslocam o currículo da rigidez para a flexibilidade que permite o diálogo com as realidades locais. Esses deslocamentos são, em última instância, movimentos de emancipação. Eles possibilitam que os sujeitos da educação no campo se reconheçam não apenas como consumidores de saberes, mas como produtores ativos de conhecimento, protagonistas das decisões e defensores de uma escola democrática, justa e profundamente conectada ao projeto de vida das comunidades rurais.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo não apenas sistematizar experiências ou mapear as contribuições teóricas sobre a educação do campo, mas também construir uma narrativa que se comprometa com os sujeitos que vivem, trabalham e educam nos territórios camponeses. A centralidade das cartas pedagógicas, na análise aqui apresentada, não se baseia apenas em seu aspecto metodológico, mas, principalmente, no potencial transformador que elas carregam como ferramentas de emancipação, escuta e gestão democrática.

Ao longo da análise, ficou claro que a carta pedagógica ultrapassa o papel de simples registro. Ela se configura como um espaço simbólico de resistência e reexistência. Nela, o educador do campo se reconhece como autor da sua própria história, como participante ativo de um coletivo e sujeito de um projeto político-pedagógico profundamente enraizado na vida concreta da sua comunidade. Escrever uma carta, nesse contexto, é mais do que um ato de comunicação; é um gesto de romper com o silêncio imposto, enfrentar a

invisibilidade e afirmar que há um saber legítimo sendo produzido nas margens — ou, mais precisamente, a partir do centro ético que sustenta a luta popular por uma educação transformadora.

A contribuição do pensamento de Paulo Freire foi essencial para compreender a profundidade política e humana dessas práticas. Seu legado permanece vivo nas escolas do campo a cada vez que o diálogo é estabelecido como princípio, a cada vez que o afeto é reconhecido como parte da formação, e a cada vez que a escuta se torna um ato pedagógico e político. A gestão escolar democrática, conforme discutido, não se constrói apenas por meio de normas e regulamentos, mas por processos de implicação mútua, nos quais a palavra — seja escrita, falada ou silenciada — é tomada a sério.

As reflexões de Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina fortaleceram, de maneira única, a ideia de que a educação do campo não deve ser vista como uma mera adaptação da escola urbana, mas sim como um projeto novo, situado, em constante construção, que se alimenta das lutas sociais, do protagonismo coletivo e da disputa de sentidos sobre o que significa educar para a vida, e não para o mercado.

As experiências concretas analisadas demonstraram que, quando as cartas pedagógicas são legitimadas e mediadas com intencionalidade pedagógica, elas promovem transformações reais. Elas fortalecem a identidade docente, estreitam os laços entre a escola e a comunidade, democratizam a gestão escolar e geram conhecimento original, enraizado na realidade local. Mais do que isso, elas reafirmam que a formação docente não se dá apenas nos espaços formais de ensino, mas também nas vivências cotidianas, na escuta atenta e no compartilhamento entre os pares.

No entanto, é necessário reconhecer que os desafios ainda são muitos. A precariedade estrutural das escolas no campo, o desmonte das políticas públicas voltadas à formação de professores e a persistência de currículos homogêneos e descontextualizados representam barreiras reais. Nesse contexto, as cartas pedagógicas não devem ser vistas como uma solução mágica, mas como um gesto político radical: um gesto de resistência daqueles que insistem em educar com sentido, amor e compromisso ético, mesmo diante das adversidades impostas pelo sistema educacional.

Conclui-se, portanto, que investir na formação de educadores do campo não envolve apenas a oferta de cursos ou materiais, mas a criação de espaços para a produção e circulação da palavra docente. As cartas pedagógicas, quando incorporadas de maneira crítica e sensível, representam uma das formas mais potentes dessa aposta: uma aposta em uma escola do campo que escuta, reconhece e se transforma com os sujeitos que a constroem.

Dessa forma, este artigo não se encerra aqui. Ao contrário, busca ser mais uma carta — escrita com rigor, mas também com esperança — que se soma às muitas outras que ecoam pelos rincões do país, reafirmando que a educação do campo é, antes de tudo, um ato de amor e de luta coletiva.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos educadores: prática social e projeto político pedagógico. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 253–260.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: INEP/MEC, 2017. p. 11–35.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de (Orgs.). Por uma educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”/UNB, 2004. p. 13–42.

_____. Dicionário da Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; KRUGER, M. M.; LUIZ, R. (Orgs.). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

Cartas Pedagógicas: legitimidade e historicização das experiências de vida das mulheres negras na docência

Débora Rocha Silva

Universidade Federal do Pampa, deborards.aluno@unipampa.edu.br

Érica Cilene dos Santos Cardoso

Universidade Federal do Pampa, ericadeus.aluno@unipampa.edu.br

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Pampa, anacristina@unipampa.edu.br

Introdução

Nós, mulheres negras, não estamos sozinhas. Temos nossas referências ancestrais. Não precisamos de padrinhos e nem de madrinhas, sobretudo, brancos. São as nossas referências femininas e negras que nos dão força.

Nilma Lino Gomes

Este artigo sintetiza o produto de dissertação elaborado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa. Esse produto apresenta discussões acerca da influência das narrativas das professoras negras, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Bagé, Rio Grande do Sul, na sua prática pedagógica. Desvela-se para esse cenário de discussão, a necessidade de dar ao povo negro, o direito de reconhecer-se na cultura nacional através da valorização da sua história e cultura, no que tange a legitimação de sua identidade enquanto descendentes de africanos. Dessa forma, a força deste estudo ocasionou e continuará provocando profundas transformações na forma de pensar e

agir, principalmente, sobre a valorização do pertencimento enquanto sujeito negro e os caminhos que vislumbrem novas realidades para os alunos negros e não negros.

A fundamentação do percurso metodológico alicerça-se na Pretagogia, abordagem pedagógica construída por Sandra Haydée Petit através do livro intitulado Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Assim como na Pretagogia, a pesquisa se alimentou dos saberes, conceitos e conhecimentos da Matriz Africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo. “A Pretagogia assume uma postura de transformação quando realiza intervenções pedagógicas que visam contribuir para a mudança de postura, com recurso direcionados para a apropriação da Cosmvisão Africana”. (Petit, 2015, p. 120)

Reafirmando a necessidade de se levantar reflexões acerca das práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial focando na legitimação das experiências de vida das professoras negras, elenquei como objetivo geral da pesquisa, identificar e compreender de que forma as experiências de vida das professoras negras influenciam na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Como instrumento principal de coleta de dados para a pesquisa foram utilizadas cartas pedagógicas, cuja temática para a escrita fundamentou-se nos marcadores de africanidades, base da abordagem metodológica Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores (Petit, 2015).

A você, leitor (a), afrodiaspórico como eu, autora da dissertação que resultou neste produto de pesquisa, a força que encontrará ao ler as páginas deste artigo, bem como para aqueles que não se consideram descendentes da Mãe África, quero que este estudo seja significativo, esclarecedor, reflexivo, compreensivo e, sobretudo, que faça despertar a consciência da força, significado e importância da história e cultura do povo negro para você e todos os brasileiros.

A docência e as pesquisas sobre as histórias de vida na prática pedagógica

O protagonismo imbricado às vivências das professoras negras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Bagé-RS, volta-se, nesta pesquisa, para “a prática de histórias de vida em formação fundamentando-se na ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 361).

Segundo Antonio Nóvoa (2013), ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, introduzindo modelos racionalistas face à expansão dos sistemas educativos na segunda metade do século XX. Para ele, a crise de identidade dos professores é resultado da imposição colocada na figura do professor separando o pessoal do profissional. O autor faz uma reflexão sobre esse processo:

Recordemos uma data e a publicação de um livro: 1984 – O professor é uma pessoa. Ao

escolher este título, na sequência de uma importante reunião internacional, Ada Abraham estava consciente da evidência explosiva que ele encerrava. A viragem tinha-se iniciado. Deste então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e dos problemáticas da investigação. (Nóvoa, 2013, p. 15).

A inspiração para adentrar nas práticas biográficas surgiu da necessidade de buscar novas perspectivas sobre a constituição da identidade das mulheres negras enquanto docentes e, de acordo com Djamila Ribeiro, falar a partir das mulheres negras é uma premissa importante do feminismo negro. “Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos”. (Ribeiro, 2021, p. 34)

Para a autora, ao reivindicar os diferentes pontos de análise e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem o propõe, percebe-se que essa marcação se torna necessária para entender a realidade que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. “Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma” (Ribeiro, 2021, p. 60).

Corroborando com minhas bases teóricas, volto as atenções para Nilma Lino Gomes (1995) ao relatar, na obra “As Mulheres Negras que vi de perto”, a trajetória de mulheres negras através de um importante diálogo imbricado por olhares, opiniões, histórias de vida e práticas sociais de um grupo de mulheres formadas por professoras negras atuantes na educação básica. Colocando-me neste cenário retratado pela autora e, associando esses elementos aos aspectos já considerados sobre a abordagem das histórias de vida na pesquisa educacional, desvelo, através das palavras de Gomes, minhas intenções neste projeto de pesquisa:

Aproximar-se da mulher negra e professora é aproximar-nos do campo da educação e da cultura. É aproximarmos da escola, dos valores, dos saberes, das representações e éticas que se aprendem, transmitem e vivenciam na instituição escolar. As mulheres negras e professoras revelam lembranças de atitudes racistas na sua infância, na rua, na escola, na vida profissional. Mas como interpretam? Como preconceito? Como discriminação racial? Como atitudes inatas? Ou construídas historicamente? (Gomes, 1995, p. 58).

Ivor F. Goodson (2013, p. 71) considera surpreendente e até injusto que “durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes”. Para o autor, a investigação educacional qualitativa permite ouvir o que o professor tem para dizer, respeitar e tratar os dados que o professor introduz nas narrativas.

Apoiado nestes aportes teóricos, pretendo evidenciar a importância dos estudos autobiográficos e, principalmente, ouvir a voz das professoras pretas a partir das narrativas como ferramentas de abordagem nas aprendizagens pelas experiências vivenciadas.

Histórias de vida e os entrelaçamentos nas pesquisas narrativas em educação

Este estudo constituiu-se na crença teórica que as abordagens das aprendizagens experienciais por meio de narrativas de formação servem de materiais para compreender os processos de formação de conhecimento. De acordo com Marie-Christine Josso (2002, p. 29), “as recordações-referenciais significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentidos ou valores”.

Ao considerar a percepção da narrativa na proposição assumida por Maria Souza e Carmen Cabral (2015), defende-se a perspectiva da tessitura da narrativa a partir da ação e reação das professoras pretas, sujeitos da minha pesquisa. Torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação, objetivo metodológico adotado neste estudo, a concepção da professora negra da escola pública como narradora-personagem-escritora de histórias, ponto principal na situação de formação, característica essencial da pesquisa ação, proposta do curso de extensão “Pretagogia: construção de saberes na perspectiva do reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula”.

Em consonância, o estudo assumiu a luta pela utilização das palavras para valorizar os diferentes saberes constituídos pelas experiências ao longo da vida das professoras negras, assumindo suas vivências, correlacionado com as palavras. Neste estudo, oportunizou-se, através de ações metodológicas dirigidas, ferramentas para que o grupo de professoras se utilizem das palavras para nomear quem são, o que fazem, o que pensam, o que percebem e o que sentem. Certamente, ao final desta pesquisa percebeu-se que os resultados foram, como Larrosa-Bondía afirma, “mais do que simplesmente palavras”. (Larrosa-Bondía, 2002, p. 21)

Seguindo essa perspectiva e reafirmando o propósito da Pretagogia como principal referência para este estudo, buscou-se em Sandra Haydée Petit o pilar para abraçar a prática da tradição oral africana relacionando-a com as manifestações culturais brasileiras, identificando as características comuns às africanidades. Afirma-se, assim como a autora, que primeiramente deve-se conhecer o que é a tradição oral na fonte, pois, nós afrodiáspóricos, desconhecemos as nossas origens africanas, apesar das inúmeras manifestações dessa tradição nos mais diversos eventos e espaços culturais. (Petit, 2015).

Elegeram-se, neste processo, as cartas pedagógicas como instrumento balizador das narrativas que serão apresentadas neste estudo. De acordo com Ana Lucia Freitas, a produção escrita por meio de Cartas Pedagógicas constitui um convite para dizer sua palavra e representa um desafio às autorias no percurso de ensinar e de aprender e a essa experiência constitui uma prática fecunda cuja produção de dados permite a investigação sobre o ensino. (Freitas, 2021)

Dessa forma, eu pesquisadora e professora negra atuante na educação básica, afirmo que o encontro com a “Pretagogia” reacendeu a chama da Mãe África em minha alma, pois considero que as minhas vivências, enquanto mulher e professora negra, não foram materializadas, registradas, historicizadas, refletidas, discutidas e legitimadas, pois afirmo que as narrativas das experiências vivenciadas por professoras negras tiveram e terão sua importância social legitimada, tornando-se produto histórico ao serem registradas por meio de cartas pedagógicas.

Pretagogia: abordagem metodológica, conceitos operatórios, dimensões operacionais e marcadores das africanidades

A Pretagogia é um referencial criado pela professora, de origem caribenha, Sandra Haydée Petit. Seus estudos universitários foram na Universidade Paris VIII de onde possui graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas bem como Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação.

Conforme Currículo Lattes, Sandra é Professora da Universidade Federal do Ceará, trabalha com educação das relações etnicorraciais (ERER) e Educação Popular, essencialmente com os temas: pretagogia, cosmovisão/cosmopercepção africana, filosofia africana, pedagogias afrorreferenciadas, tradição oral africana, sociopoética, educação afrocomunitária e eventos tabanka.

É coordenadora do NACE- Núcleo das Africanidades Cearenses, que congrega professoras/es, alunas/os, pesquisadoras/es e membros do movimento negro que intervêm na área das africanidades, focando a produção e invenção de estratégias pedagógicas visando a implementação da lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afrodescendente nas escolas públicas e particulares. Tem estudado particularmente textos de Sobonfu Somé e Vanda Machado.

Neste estudo, o livro *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores* (2015), foi a ferramenta que norteou a materialização das narrativas das professoras negras na elaboração das cartas pedagógicas. Sandra explica que a Pretagogia é um referencial criado para a formação de professores envolvidos em produzir dispositivos para implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africanas, afro-brasileira e Afrodiaspórica.

O fundamento da Pretagogia é valorizar as contribuições pedagógicas e filosóficas da matriz africana para a prática educacional, dessa forma, a autora explique que:

A Pretagogia exige um mergulho dentro de si, para falar na primeira pessoa, de seu lugar, não somente numa linhagem biológica que envolve a imensa maioria das famílias brasileiras, componentes próximos ou distantes afrodescendentes africanos e afrodiaspórico, esses últimos coletivos e absolutamente inegáveis. (Petit, 2015, p. 153).

De acordo com essa visão, trago as contribuições de Isabel Aparecida dos Santos sobre a responsabilidade da escola em promover formas de eliminar o preconceito racial. Para a autora, a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente, conhecendo o outro, pois, questionando o meu modo de ser, colocando em discussão os meus valores, portanto, diálogo. “Poderíamos falar de uma “Pedagogia do Conflito”, na qual as situações de conflito são vistas como uma possibilidade de ação educativa, portanto, não precisam nem devem ser evitadas”. (Santos, 2001, p. 106).

Em proposição a essas colocações, Sandra explica que na Pretagogia o uso da oralidade é fonte

de produção e modo de apropriação didáticos implicando em sensibilidade, respeito e envolvimento para com o outro, numa atitude política de valorização. Além disso, a Pretagogia assume uma postura de transformação ao realizar intervenções pedagógicas que visam contribuir deliberadamente para mudanças de posturas, com recursos direcionados para apropriação da cosmovisão africana. (Petit, 2015).

Para Munanga, o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos negros, interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca. Concorro com o autor, pois essa memória não pertence somente aos negros, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, essa memória pertence a todos, diante das contribuições de um na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2019)

Dessa forma, há mais do que dificuldade de enxergar o negro, há sobretudo uma dificuldade de tomar por si, de apropriar-se da negritude com naturalidade, como resultado tanto de linhagem, história e memória, como de vivência, território e referência cultural.

Análise dos resultados da pesquisa

Debruçando-se neste processo investigativo, executou-se o curso de extensão “Pretagogia: construção de saberes na perspectiva do reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula”, realizado entre os meses de novembro e dezembro de 2023. Os sujeitos da pesquisa foram representados por 08 (oito) professoras autodeclaradas negras, identificadas com nomes de flores (Violeta, Rosa, Margarida, Camélia, Tulipa, Dália, Lírio e Lótus), que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul.

Considerando o trabalho de Unitarização e Categorização, realizados nas cartas pedagógicas, para a validação e representação dos metatextos aos fenômenos investigados, pode-se delinear que na Pretagogia, a importância da cosmovisão africana e a existência de valores que permitem identificar uma unidade, fios mais grossos que se destacam na teia circular da grande multiplicidade de expressões, é desses valores comuns que tratamos quando usamos o termo no singular, sem, no entanto, negar a multiplicidade.

Diante disso e considerando as vivências e experiências Pretagógicas de das professoras negras pesquisadas, defendo, assim como Sandra, que a Pretagogia é o instrumento basilar na missão de desvelar a história e cultura africana negada pelo Ocidente, portanto, é fundamental conhecer os valores da cosmovisão e, as expressões das tradições orais, identificar nelas os marcadores de africanidades e extrair desses valores e das práticas corporais envolvidas, inspirações concretas para a didática em sala de aula”. (Petit, 2015, p. 178).

Professora Lótus

Em 2019, deixei tema livre e além dos quatro jogos que eu conhecia os alunos trouxeram outras opções, eles me surpreenderam muito, foi um trabalho maravilhoso, fiquei muito feliz de ver a empolgação, a autonomia, o interesse deles em fazer o trabalho.

Em 2020 ano de pandemia fizemos um trabalho online com mensagens, mural de recados, poesias e os alunos postaram um vídeo e fotos do jogo que eles confeccionaram jogando com alguém da família.

Em 2021 os alunos pesquisaram matemáticos negros que se destacaram e assistimos o filme Estrelas além do tempo no auditório em Santa Teresa que conta a história real de três mulheres negras que trabalharam na NASA e participaram ativamente do lançamento do astronauta John Glenn em órbita, uma realização que restaurou a confiança na nação, incentivou a corrida espacial e estimulou o mundo.

Em 2022 o tema novamente foi livre e o que se destacou foi as alunas do 9º ano que submeteram um trabalho no 6º Encif com a prática que elas escolheram para apresentar na sala de aula e depois foram convidadas a participar da 4ª edição do Sarau Afro levando um pouco do trabalho que desenvolvemos na escola.

Em 2023, ingresso como mestranda na Unipampa (Universidade Federal do Pampa), onde fui apresentada aos conceitos de colonialidade e decolonialidade, que me abriram um leque de possibilidades de atividades com os alunos, hoje pesquisa e trabalho com eles sobre a matemática que os livros didáticos não contam, sobre as diversas contribuições dos negros na formação do nosso país, práticas pedagógicas que estimulam eles a discutir e refletir uma educação antirracista dentro da sala de aula, não só no mês de novembro, mas durante todo ano.

Professora Violeta

Em algum tempo desse universo surgiu uma Débora para informar e formar cidadãos conscientes de seu papel, de serem verdadeiramente humanos, pretos ou não.

Eu, professora há mais de 30 anos, ainda vejo, passos indecisos, terrenos arenosos para despertar a “Consciência Afro-brasileira”. Falta principalmente conhecimento e decisão.

Leis foram criadas para serem documentos de gaveta, pois não fazem parte do universo escolar, não são discutidos na comunidade, não são mencionados nos PPPs, currículos ou documentos que embasam a trajetória letiva escolar.

Sabes Débora, desejo ardentemente que esse curso seja apenas o início, o primeiro na construção de um lugar de fala. Que seja com diz a música “um sorriso negro, um abraço negro, a voz da verdade, a raiz da liberdade”.

Eu vejo em ti, querida aluna, esse novo universo, construído com muito estudo e sabedoria, galgando passo a passo com precisão e que cresça e se esparrame.

Diante desse cenário, concorda-se com Isabel Aparecida Santos, pois acredito que é tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes e escrita por mais mãos sendo “necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmo” (Santos, 2001, p. 107). A missão da abordagem

afrocentrada é desvelar e estudar a produção africana negada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência, além de levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana de conhecimento.

Considerações finais

Este estudo fomentou neste grupo de mulheres negras a concepção de que são professoras com pertinência racial, portadoras de cultura e suas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula interferem na constituição da identidade dos alunos. Espero, dessa forma, que nas escolas em que as professoras negras atuam consigam avançar em relação à realidade social diante do racismo estrutural existente e que possam levar a ideia de que o processo educacional é permeado por dimensões estruturadas e conhecimentos acerca das diferentes identidades, a diversidade, a cultura e as relações raciais.

Nos trechos retirados das cartas escritas pelas professoras negras, há vários relatos que confirmam a influência de suas experiências de vida nas práticas pedagógicas descritas. Porque isso acontece? Por que não podemos anular nossa cor, nossas origens, quem somos, de onde viemos, nossa cultura e identidade. Acredito que a Pretagogia vem alicerçar a pedagogia antirracista com uma ferramenta de valorização do pertencimento negro vislumbrando novos caminhos e novas realidades para os alunos negros e não negros.

Somos professoras negras que enfrentam e superam diariamente as barreiras sociais impostas para dificultar, coibir e desqualificar nossa história enquanto povo diaspórico que inegavelmente possui um papel histórico, social e político na construção desta sociedade racista que vivenciamos.

Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FREITAS, Ana Lucia de Souza. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283/28907>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Editora Porto: Porto, 2013. p. 63-78

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Educa e autora, 2002.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Editora Porto: Porto, 2013. p. 11-30.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança, Afroancestral e Tradição oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2021.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2021. p. 97-113.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez, 2015.

Gestão Democrática na Educação: contribuições de Paulo Freire e Moacir Gadotti

Tiago Ramires

Universidade Federal do Pampa, ramireshistoriador@gmail.com

Introdução

Este estudo tem por finalidade debater a gestão democrática à luz das contribuições do Professor Paulo Freire e do Professor Moacir Gadotti. A motivação de produzir esse estudo passa pelo entendimento que a gestão democrática é um modelo de administração, especialmente aplicado na educação, que valoriza a participação ativa de todos os membros da comunidade — professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade escolar na sua totalidade — nas decisões da instituição. Percebemos que esse modelo identifica que todos os sujeitos que cotidianamente estão inseridos no contexto escolar são agentes fundamentais que garantem a perpetuação da ação democrática. Segundo Paro (2010), a gestão democrática deve ser compreendida como um processo de envolvimento de todos os atores escolares nas decisões, respeitando a autonomia da escola e promovendo a cidadania.

O conceito de gestão democrática está diretamente ligado aos princípios de participação, transparência, diálogo e corresponsabilidade. Estes princípios constituem um dos pilares da educação pública brasileira e encontram-se respaldos legalmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96).

Mais do que um modelo administrativo, a gestão democrática trata-se de uma concepção política e pedagógica que reconhece a escola como um espaço de participação ativa, construção coletiva e formação cidadã. Nesse contexto, pensar a gestão escolar sob a perspectiva democrática exige compreender os processos educativos como prática social, histórica e transformadora, o que implica deslocar a gestão da esfera meramente técnica para uma dimensão ética e dialógica. A escola democrática não se restringe ao ensino de conteúdos, mas deve ser espaço de vivência da cidadania. Nesse sentido,

a gestão deve favorecer práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e emancipadoras, que envolvam professores, alunos, pais e funcionários na construção de um projeto coletivo.

Paulo Freire e Moacir Gadotti oferecem contribuições fundamentais para essa compreensão, ao articularem educação e democracia como processos indissociáveis. A pedagogia freireana propõe uma educação baseada no diálogo, na escuta, na problematização da realidade e na emancipação dos sujeitos. Já Gadotti enfatiza a dimensão política da escola e a importância do projeto pedagógico construído de forma participativa. Ambos compreendem a escola como locus de resistência, de conscientização e de reinvenção social.

Então, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições desses pensadores para a consolidação da gestão democrática na educação, destacando seus fundamentos teóricos, desafios contemporâneos e possibilidades de construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Paulo Freire e a Educação como Prática da Liberdade

Ao estudar a valiosíssima obra do Professor Paulo Freire, percebemos que sua produção é fundamentada em uma concepção crítica de educação, que se distancia da visão bancária e tradicional do ensino, na qual o professor deposita conteúdos nos alunos. Para Freire (1996), a educação é uma prática política e ética, que visa à libertação dos sujeitos oprimidos e à transformação da realidade social. Essa perspectiva se articula diretamente com a proposta de gestão democrática, pois ambas rejeitam estruturas autoritárias, verticais e excludentes.

Freire concebe o ato educativo como um ato de conhecimento e, sobretudo, de criação. Nessa concepção, a gestão escolar não pode ser neutra ou meramente técnica. Ela deve se comprometer com a construção de uma escola pública popular, crítica e participativa, em que todos os sujeitos possam se reconhecer como parte ativa do processo pedagógico e institucional.

O diálogo é, para o autor da obra *Pedagogia do Oprimido*, a essência da educação libertadora. Ele se constitui em uma relação horizontal entre sujeitos que se reconhecem em sua incompletude e em sua capacidade de aprender com o outro. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não posso entrar em diálogo” (Freire, 2019, p. 81). O diálogo é, portanto, um ato de amor, humildade e compromisso.

Aplicar o diálogo à gestão escolar significa romper com a lógica impositiva e hierárquica que marca muitas práticas administrativas. Uma gestão democrática, inspirada em Freire, promove espaços de escuta, reflexão coletiva e ação transformadora. O diálogo torna-se, assim, instrumento e fim do processo de gestão, pois gera pertencimento, engajamento e corresponsabilidade.

A conscientização é outro conceito central na pedagogia freireana. Trata-se da capacidade de perceber criticamente a realidade e de atuar sobre ela. Freire diferencia o simples “tomar consciência” de algo da conscientização, que é uma postura ativa, crítica e engajada.

Na perspectiva da gestão democrática, a conscientização se manifesta quando professores, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar passam a compreender as estruturas de poder que moldam a escola e a sociedade, e se organizam para transformá-las. É nesse sentido que a gestão democrática deve ser formadora: não apenas gerir, mas criar condições para que todos possam se tornar sujeitos históricos de sua própria realidade. Para Freire, não há separação entre ensinar e administrar quando se adota uma concepção dialógica e ética da prática educativa. O gestor educacional não pode se limitar a administrar recursos, agendas e burocracias. Sua função é pedagógica e política. Ele deve ser um articulador do projeto coletivo da escola, um mediador de conflitos e um incentivador da autonomia. Na perspectiva freireana, o gestor escolar deve atuar como líder dialógico, mediando conflitos e promovendo o diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade. Sua função é mais de facilitador do que de controlador.

Freire (1996) critica duramente a “burocracia fria” que desumaniza a escola. Para ele, a gestão deve ser uma prática humanizadora, que reconheça a importância do afeto, da escuta, do cuidado e da construção conjunta do saber e do fazer escolar. Paulo Freire (1996) enfatiza o diálogo como essência da educação libertadora. Para ele, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1996, p. 79). Esse princípio se estende à gestão, que deve ser construída com base na escuta, no respeito mútuo e na participação crítica.

Também é destacado no legado freireano o conceito de práxis, entendido como a união entre ação e reflexão. A gestão democrática, nesse sentido, não se reduz à participação formal ou simbólica. Trata-se de uma práxis coletiva e comprometida com a superação das desigualdades. Quando os sujeitos se organizam para debater o projeto pedagógico da escola, quando tomam decisões em conselhos escolares, quando enfrentam injustiças institucionais, estão exercendo uma práxis política e educativa. E é esse movimento que transforma a escola em um espaço vivo, coerente com os princípios de uma educação emancipadora.

A contribuição de Paulo Freire para a gestão democrática da escola é profunda e multifacetada. Seu pensamento vai além das metodologias e atinge o cerne ético-político da prática educacional. A gestão, sob sua ótica, deve ser radicalmente dialógica, inclusiva, crítica e comprometida com a transformação da realidade social. É, em última análise, uma extensão da pedagogia da libertação. Nesse sentido, a gestão democrática, inspirada nesse princípio, promove o protagonismo dos sujeitos escolares e a superação de práticas autoritárias, verticalizadas e tecnocráticas.

Moacir Gadotti e a Educação Transformadora

A trajetória intelectual de Moacir Gadotti se entrelaça com os fundamentos da pedagogia crítica latino-americana, especialmente em sua interlocução direta com Paulo Freire, com quem compartilhou não apenas princípios pedagógicos, mas também uma concepção ética e política de educação. Gadotti entende que a escola ocupa um papel estratégico na luta pela democratização da

sociedade, sendo, portanto, espaço privilegiado de formação política, cultural e social.

Para ele, a gestão democrática está intrinsicamente vinculada a uma concepção de educação libertadora. Não se trata apenas de assegurar a participação formal dos sujeitos escolares nos processos decisórios, mas de instaurar práticas de escuta, de diálogo e de corresponsabilidade que possibilitem o exercício concreto da cidadania e o fortalecimento da cultura democrática. A gestão, nesse sentido, é pedagógica por essência, pois forma sujeitos conscientes, críticos e atuantes na transformação da realidade.

Gadotti propõe uma visão de escola como sujeito histórico, capaz de intervir nas contradições sociais e de produzir sentidos contra-hegemônicos. A instituição escolar, segundo ele, não deve ser vista como um reproduzidor automático das desigualdades sociais, mas como um espaço onde se pode construir uma nova ordem, fundamentada em valores de justiça, solidariedade e participação. Essa concepção rompe com a visão tradicional da escola como aparato neutro do Estado. Para Gadotti (2000), a escola precisa assumir intencionalmente sua função política e educativa, comprometendo-se com a superação das desigualdades e com a formação de sujeitos históricos e conscientes. Tal perspectiva exige uma gestão que não apenas administre, mas que atue como articuladora de processos educativos emancipadores.

Uma das principais contribuições de Gadotti ao debate sobre a gestão democrática é a valorização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como eixo central da organização escolar. Para ele, o PPP é o instrumento que revela a identidade da escola, suas escolhas teóricas, éticas e políticas, e deve ser concebido de forma coletiva, dialógica e participativa.

Ao afirmar que “o projeto pedagógico de uma escola é, antes de tudo, político” (Gadotti, 2001), o autor nos convida a refletir sobre a intencionalidade da prática educativa. Um PPP construído apenas para cumprir exigências burocráticas não transforma. Já um projeto debatido, construído e reelaborado com o envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar torna-se um potente instrumento de democratização e de conscientização coletiva.

Gadotti ainda reforça que o PPP deve ser um projeto de futuro, articulado com o contexto histórico e dialogando com a identidade da comunidade escolar. Ele deve atender as demandas sociais, culturais e territoriais, garantindo que a escola não se isole da realidade, que esta seja um objeto de constante reflexão e intervenção, rompendo a lógica de não mobilidade e propondo um movimento dialético que insira todos os sujeitos no processo.

Em sua abordagem, a gestão escolar assume um papel mediador entre as dimensões pedagógicas, políticas e culturais do trabalho educacional. Gadotti compreende o gestor não como um técnico, mas como um intelectual orgânico, um sujeito capaz de interpretar as complexidades do cotidiano escolar e articular projetos coletivos em torno de valores democráticos. A gestão democrática, nessa perspectiva, deve garantir condições para o diálogo permanente entre os diversos sujeitos escolares. É preciso criar e manter espaços institucionais de participação — como conselhos escolares, assembleias e fóruns pedagógicos — que assegurem voz a todos.

Para Gadotti, a cultura democrática se aprende e se exercita no cotidiano da escola. Ao vivenciar práticas de escuta, negociação, partilha de decisões e corresponsabilidade, os sujeitos constroem uma consciência ética e política que ultrapassa os muros da escola. Assim, a gestão democrática torna-se

parte essencial da formação para a cidadania crítica.

Outro aspecto importante no pensamento de Gadotti é sua defesa da educação popular como eixo da radicalidade democrática. Inspirado por Paulo Freire, ele afirma que não basta democratizar o acesso à escola — é necessário democratizar o próprio processo educativo, o que inclui as formas de organizar, planejar e conduzir a vida institucional da escola.

A radicalidade democrática proposta por Gadotti implica o reconhecimento de que a escola deve ser espaço de resistência aos mecanismos de opressão, reprodução de privilégios e exclusão. Ela deve acolher os saberes populares, respeitar as diversidades culturais e atuar de forma ativa na construção de uma sociedade mais justa. A gestão democrática, nesse horizonte, é ao mesmo tempo meio e fim: é instrumento para a transformação e expressão de uma nova racionalidade política e pedagógica.

A contribuição de Moacir Gadotti para a gestão democrática ultrapassa a dimensão organizacional da escola, propondo uma mudança paradigmática na maneira como concebemos o papel da escola pública e da liderança educacional. Sua obra convida à construção de uma gestão fundamentada no diálogo, na escuta ativa, na inclusão e na prática da justiça social. Ao lado de Paulo Freire, Gadotti insere a gestão democrática no campo da pedagogia crítica, reafirmando a escola como espaço estratégico de reinvenção da democracia e de luta por uma sociedade mais equitativa.

Considerações finais

A gestão democrática, fundamentada nas ideias de Paulo Freire e Moacir Gadotti, se configura como um campo essencial para a transformação das práticas educativas, especialmente no contexto da escola pública. Ambos os autores, embora com trajetórias distintas, convergem para a ideia de que a escola deve ser um espaço de construção coletiva, de resistência à opressão e de formação cidadã, onde o exercício da democracia vai além das práticas formais de participação e se estende ao cotidiano pedagógico e à gestão institucional.

A análise das contribuições de Freire evidencia a centralidade do diálogo, da conscientização e da práxis como pilares para uma gestão escolar verdadeiramente democrática. Freire nos ensina que a educação é um ato de amor e respeito mútuo, que não pode ser dissociado da transformação social e política. Sua pedagogia da liberdade propõe uma gestão escolar que se construa com e para os sujeitos escolares, rompendo com as práticas hierárquicas e tecnocráticas que limitam o potencial de participação e protagonismo dos alunos e demais membros da comunidade escolar.

Por outro lado, Moacir Gadotti amplia essa visão, sublinhando a escola como um espaço político e a gestão como uma prática pedagógica. Para Gadotti, a gestão democrática não pode ser entendida apenas como uma estratégia administrativa, mas como uma construção contínua de um projeto pedagógico coletivo, comprometido com a justiça social e a superação das desigualdades educacionais. Seu entendimento de que a escola deve ser um espaço de resistência e transformação implica que a gestão democrática deve ser um processo constante de reflexão crítica, que envolva todos os atores da comunidade escolar na tomada de decisões e na criação de soluções para os desafios que a escola enfrenta.

Nesse sentido, a construção de uma escola democrática exige uma mudança profunda nas relações de poder, não apenas entre gestores e docentes, mas também entre professores e alunos, alunos e suas famílias, e entre todos os segmentos da comunidade. A participação não pode ser limitada à representação formal, mas deve ser um princípio estruturante da prática educativa, que permeia todas as esferas da gestão escolar.

Entretanto, a implementação efetiva da gestão democrática ainda enfrenta desafios significativos. A resistência às mudanças, as estruturas burocráticas, a falta de formação adequada para os gestores e a persistência de práticas autoritárias dentro das escolas são obstáculos a serem superados. Para que a gestão democrática se consolide como uma prática transformadora, é necessário um esforço contínuo de formação, articulação política e, sobretudo, uma mudança na concepção de liderança escolar, que deve ser entendida como uma função pedagógica e ética, comprometida com a construção de uma escola inclusiva e justa.

A gestão democrática proposta por Freire e Gadotti, ao se distanciar de modelos hierárquicos e burocráticos, se coloca como uma alternativa potente para enfrentar as desigualdades educacionais, garantindo a todos os sujeitos escolares o direito de participar ativamente do processo educativo e de transformação social. Assim, a educação democrática não é apenas um ideal, mas uma prática cotidiana que exige empenho, coragem e compromisso político, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.

Ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental: quais práticas pedagógicas ocorrem neste contexto?

Gabriela Leoni

Instituto de Ensino Superior Santo Antônio, gabrielaleoni2002@gmail.com

Édina Francini Simão Hack

Instituto de Ensino Superior Santo Antônio, edina_hack@santoantonio.edu.br

Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a importância das práticas pedagógicas e como elas afetam o processo de adaptação dos alunos ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, o protagonismo infantil precisa ser incentivado por meio de estratégias que estimulem a autonomia, a participação e a criatividade. Ao abordar esse tema, foi essencial reconhecer os desafios que os alunos enfrentam ao fazer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A escolha em abordar esse tema foi guiada pelas experiências e práticas adquiridas em um percurso profissional na Educação Infantil (2º Período); no Programa Mais Alfabetização¹ e pelas observações feitas durante o estágio curricular obrigatório, de onde foi realizado o percurso de formação pelo Instituto de Ensino Superior Santo Antônio – INESA, Joinville-SC. O interesse que motiva esta escolha também está centrado na busca pela melhoria da qualidade do processo educacional, com um foco particular nesta fase do desenvolvimento escolar.

¹ Estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Assim sendo, a pesquisa teve sua gênese ancorada na seguinte questão-problema: Como as práticas pedagógicas podem permitir um aprendizado que instigue o protagonismo da criança durante o seu ingresso para o primeiro ano do Ensino Fundamental? Nesse contexto, o problema central deste estudo reside na relevância de práticas pedagógicas capazes de auxiliar o processo de transição, bem como na sua trajetória escolar neste período.

Também visou como objetivo geral, conhecer como as práticas pedagógicas podem promover o protagonismo da criança durante o seu ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. E objetivos específicos: reconhecer o que significa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em relação ao Processo de Nucleação; identificar a importância das práticas pedagógicas presentes no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental; compreender o papel dos professores na promoção de propostas pedagógicas que visem o protagonismo da criança e desenvolver um aprofundamento teórico abrangente sobre como a ludicidade pode contribuir para o processo de aprendizagem durante o seu ingresso para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, cujo procedimento principal é um estudo de caso. Os dados foram coletados e analisados, permitindo uma compreensão das práticas pedagógicas no contexto da transição escolar. Se faz necessário salientar que para o respectivo artigo, foram elencadas alguns títulos e um resumo no que diz respeito à Fundamentação Teórica e Procedimentos Metodológicos do respectivo Trabalho de Conclusão de Curso.

Ingresso com 5 ou 6 anos no ensino fundamental

Em 2005, a Lei nº. 11.114 (Brasil, 2005) alterou a redação dada à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e tornou obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, completando até 31 de março. Essa alteração teve um impacto importante no sistema educacional do Brasil, determinando a idade mínima para o ingresso na escola e o percurso educacional das crianças.

Em 2006, com a aprovação da Lei nº. 11.274 (Brasil, 2006), ocorreu outra alteração, ficando definido que a duração do Ensino Fundamental passaria de oito para nove anos. Anteriormente, a idade mínima para o ingresso no Ensino Fundamental era de 7 anos. Com essa mudança, o Ensino Fundamental passou a ter uma duração de nove anos, ao invés de oito, com a intenção de proporcionar um tempo maior de escolarização básica e melhorar a qualidade da educação desde os primeiros anos escolares.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece que as crianças devem iniciar o ensino fundamental aos 6 anos de idade. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 6/2010 Art. 3º, em particular, define que as crianças devem ter 6 anos completos até 31 de março do ano

letivo para ingressar no ensino fundamental. Essa resolução visa padronizar a idade de ingresso e assegurar que as crianças tenham uma idade mínima adequada para iniciar a educação fundamental.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, 2010), por sua vez, também estabelecem que,

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola). (Brasil, 2010, p. 109).

Portanto, a entrada antecipada no ensino fundamental, com crianças de 5 ou 6 anos, pode apresentar vários malefícios. Crianças mais novas podem não estar emocionalmente preparadas para lidar com as demandas e a estrutura do ambiente escolar, resultando em dificuldades de adaptação.

Práticas pedagógicas que promovem o protagonismo da criança

No campo da educação, voltado ao protagonismo da criança, significa que elas assumem um papel central e ativo em suas atividades e aprendizagens, destacando-se por sua iniciativa, criatividade e participação nos processos educacionais. Guizzo; Balduzzi; Lazzari (2019, p. 274) destacam, “Para que esse protagonismo ocorra é imprescindível que uma certa liberdade (atrelada às ideias de autonomia e independência) seja colocada em prática”.

Para as crianças se sentirem instigadas a aprender, devem ser apresentadas práticas pedagógicas, que promova a ludicidade, recursos como jogos educacionais para auxiliar no ensino, e também despertar curiosidades para a busca do conhecimento. Para Souza (2021, p.193): “No processo ensino aprendizagem, a prática pedagógica contextualizada com os jogos deve ser visto como um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e psicomotor”.

Neste contexto, destaca a importância da prática pedagógica contextualizada com jogos como uma ferramenta eficaz para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e psicomotor dos alunos. Os projetos também permitem vincular os interesses e preocupações das crianças, possibilitando a prática de pesquisa, visitas, registros variados. Enfim, os projetos incentivam, “[...] a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo entende as crianças como sujeitos que tem uma história e que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos.” (Corsino, 2007, p.66).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

As DCNEI's (Brasil, 2009), nos encoraja a reconsiderar nossa abordagem em relação à infância, com um foco renovado e mais centrado na criança. Destaca a importância de reconhecer a criança como um sujeito histórico e de direitos, com capacidade de produção cultural por meio de suas interações e brincadeiras. Os fatores culturais, como valores, crenças, tradições familiares, educação e mídia, moldam o desenvolvimento das crianças.

Já o documento norteador do Município de Joinville, a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville, DMEI (Joinville, 2019), salienta a criança como:

[...] sujeito histórico e social, participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas. (Joinville, 2019, p. 17).

A DMEI (Joinville, 2019), destaca a abordagem que valoriza os direitos e a participação ativa das crianças na sociedade, incluindo a importância de ouvir as vozes das crianças, promovendo uma cultura de respeito e garantindo que suas necessidades possam ser levadas em consideração.

A ideia fundamental, é de que, não há uma única experiência de ser criança ou de infância, mas sim múltiplas e diversas formas que podem variar conforme o contexto social e cultural que ela está imersa. Reconhecer essa diversidade é crucial para respeitar e valorizar cada criança em sua singularidade, levando em consideração as influências específicas que moldam as suas infâncias.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (Brasil, 2017, p. 58):

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (Brasil, 2017, p. 58).

Torna-se evidente o papel da criança como sujeito ativo e criativo em seu desenvolvimento, e isso reflete que ela precisa de ambientes que ofereçam e incentivem a liberdade e a expressão, valorizando suas capacidades naturais de imaginação e curiosidade em fazer perguntas.

A ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental

É muito importante que os educadores respeitem o tempo de cada aluno e tragam em

suas metodologias momentos didáticos que envolva a ludicidade, resgatando algumas vivências da Educação Infantil, pois,

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). (Brasil, 2017, p. 355).

Ao valorizar as experiências lúdicas, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), reconhece que as crianças aprendem melhor quando estão engajadas de maneira ativa e participativa em suas atividades. E aqui está uma pergunta para pensar e refletir consigo mesmo: “Será que as brincadeiras, jogos, dinâmicas, enfim, as atividades lúdicas em si, continuam no ambiente educacional, na sala de aula do primeiro ano Ensino Fundamental?”

Embora o Ensino Fundamental possa focar mais em atividades de aprendizado, como leitura, escrita, disciplinas como Matemática, Português, Ciências, entre outras, as atividades lúdicas não devem ser ignoradas. Elas são uma parte essencial do desenvolvimento da criança.

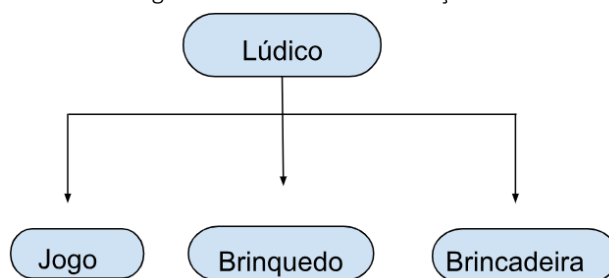
Assim sendo, as atividades lúdicas são aquelas que envolvem brincar, jogar e explorar de forma livre e prazerosa. Neste contexto,

[...] a criança em fase escolar, mesmo estando no Ensino Fundamental, não deixa de ser criança, e por isso precisa ter essas experiências de aprendizagem por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, nos quais a apropriação, a assimilação e a relação com o mundo e com o saber se tornam mais interativas e relevantes. Diante disso, cabe ao professor a tarefa de mediar situações diversas por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras: jogos e brinquedos tradicionais; jogos de alta habilidade motora; jogos de raciocínio lógico, atenção, concentração e linguagem; jogos rítmicos ou brincadeiras cantadas entre outras formas brincantes. (Furtado; Furlan, 2023, p. 25).

Souza (2021, p. 191), ressalta que, “a aprendizagem ocorre quando o aluno participa ativamente do processo de reconstrução do conhecimento”. Nesta citação, a autora dá ênfase que a aprendizagem acontece na participação ativa dos alunos, mas para chamá-los a atenção em aprender e participar durante as aulas, o lúdico é a ferramenta fundamental para isso, pois os alunos se tornam protagonistas ativos de seu próprio desenvolvimento.

Para Rau (2011, p. 191), destaca que “a ludicidade como uma área pode ser trabalhada com base em três ações”:

Figura 1. O lúdico e as suas ações.



Fonte: RAU (2011, p. 191).

Nesse contexto, é possível perceber que o jogo, o brinquedo e as brincadeiras estão em conjunção inseridas dentro da ludicidade, sendo que, essas ações são fundamentais em qualquer fase da criança. Ainda que, “o lúdico tem grande importância como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem”. (Modesto; Rubio, 2014, p.5). Nesse mesmo contexto, outras questões são enfatizadas pelos autores, os desafios para desenvolver a aprendizagem, que as crianças enfrentam ao ingressar no primeiro ano:

[...], o próprio aspecto cognitivo vem, muitas vezes, pouco estimulado, tendo a criança que aprender a manusear novos materiais (ex: tesoura, cola, lápis, folha), aprender a se organizar e começar a conhecer, ter contato e manusear conceitos científicos estudados na escola. (Rapoport *et al*, 2008, p. 270).

Diante a isso, o professor pode trabalhar essas questões, através da ludicidade, realizando propostas de atividades para recorte, colagem, trabalhando a coordenação motora fina da criança, promovendo seu desenvolvimento, perante a este desafio. A ludicidade: “Torna-se uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças no aprendizado” (Modesto; Rubio, 2014 p.5).

Portanto, para que uma atividade pedagógica seja lúdica, precisa promover a “fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças [...] do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.” (Borba, 2007, p. 43). Então, no processo de alfabetização, “trava-língua, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas”, mostram que é possível aprender por meio da ludicidade.

O brincar

De acordo com Rau (2011, p.32) “O brincar está relacionado à criatividade e, nesse sentido, todo sujeito precisa de atividades em que possa ser criativo”.

Portanto, interromper o brincar seria prejudicial para o desenvolvimento saudável das crianças. Em vez disso, é importante valorizar e incentivar o tempo de brincadeira.

Kishimoto (2011, p. 148) afirma que: “o que faz a criança desenvolver seu poder combinatório

não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e o pensamento”. Portanto, a afirmação de Kishimoto sublinha a necessidade de valorizar e incentivar o brincar como uma ferramenta essencial. Ao brincar, as crianças exercitam sua criatividade, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem de maneira dinâmica.

A arte

O ensino de Arte, ao integrar a criatividade e a ludicidade como elementos centrais do aprendizado, não apenas promove o desenvolvimento educacional contínuo dos alunos, mas também transforma o ato de brincar em uma ferramenta pedagógica significativa.

Dessa forma, Melo e Teixeira (2013, p. 49) descrevem: “alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas, partindo do ponto artístico”. Portanto, a utilização do lúdico no ensino artístico não só facilita a assimilação dos conteúdos de arte, mas também auxilia na compreensão de outras matérias do currículo escolar.

“O brincar na educação tem por objetivo não apenas os processos recreativos, o brincar na educação deve ser levado a sério, pois brincar é uma arte”. (Melo; Teixeira, 2013, p. 51). Ao reconhecer o brincar como uma arte, cria-se um ambiente de aprendizagem mais rico, dinâmico e inclusivo, onde as crianças podem desenvolver suas potencialidades de maneira plena e prazerosa.

Significado de transição: educação infantil para ensino fundamental

De acordo com o Minidicionário da Língua Portuguesa (2000, p.681) a transição significa “ato ou efeito de transitar, passagem dum lugar, assunto, tratamento, etc., a passagem, mudanças para uma nova fase. Processo ou período de mudança [...]”. Desse modo, fica evidente que essa passagem da criança ao sair da Educação Infantil e ingressar ao Ensino Fundamental, representa uma mudança de fase, início de um novo processo, mas também de um período contínuo de aprendizado.

Essa transição pode ser desafiadora para os alunos, pois requer a aprendizagem de novos conhecimentos, com novas disciplinas e a adaptação a um ambiente escolar. Além disso, as dinâmicas pedagógicas também se transformam no ensino fundamental, com uma maior ênfase em disciplinas específicas, como Matemática, Português, Ciências. Os alunos são introduzidos a novos conteúdos e métodos de ensino.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2024) do Centro de Educação Infantil Professora Zelândia Thomazi Bratti², aborda a transição ressaltando:

2 Localizado no bairro Iririú, Joinville-SC.

[...] existe um distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo o eixo que norteia a Educação Infantil são as interações e brincadeiras, ou seja a criança aprende por meio das suas interações com o meio e seus pares, experienciam e levantam hipóteses sobre as vivências que lhe são oportunizadas, enquanto no ensino fundamental inicia-se os conteúdos, as brincadeiras vão sendo substituídas, o tempo de parque é reduzido, os momentos sentados em cadeiras, serão mais extensos, será medido a sua aprendizagem por meio de notas [...] (Brasil, 2024, p. 108).

Desse modo, para facilitar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Centro de Educação Infantil Prof^a Zelândia Thomazi Bratti concretizou:

[...] em novembro de 2023, iniciou-se um projeto direcionado às turmas do segundo período, sendo articulado com a gestão e equipe pedagógica do CEI e da Escola Municipal Max Colin. A intenção foi visitar a escola Max Colin que faz parte da Nucleação com o Centro de Educação Infantil Prof^a Zelândia Thomazi Bratti. (Brasil, 2024, p. 109).

A proposta se iniciou com visitas para as crianças do segundo período (crianças com 5 à 6 anos) conhecerem os espaços e interagirem com os alunos do primeiro ano, realizando rodas de conversas para conversarem sobre o ambiente escolar. Esse projeto do CEI teve como objetivo suavizar esse processo de transição e promover vivências e experiências marcantes para as crianças da Educação Infantil e às crianças do Ensino Fundamental, nesta partilha de diálogos, também para se familiarizar e garantir que se sintam emocionalmente seguros e acolhidos no novo ambiente escolar. É fundamental que esse projeto se torne cada vez mais integrado nos CEI's, para que as crianças possam vivenciar uma transição suave e positiva entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Dentre estas, estão a rotina de ir à escola, a exigência das tarefas, o longo período fora de casa, o contato sistemático com outras crianças que, muitas vezes, é raro antes do ingresso na escola e a necessidade de aprender a partilhar, conviver, brincar e trabalhar com as outras crianças. (Rapoport *et al*, 2008, p. 270).

De acordo com o Documento da Nucleação Política de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, s.d.), o Processo de Nucleação refere-se à implementação nas unidades escolares de práticas pedagógicas que permitam uma transição escolar mais coesa, bem como da prática de uma educação integral. Nesse contexto, os alunos do 2º Período dos CEIS visitam escolas e interagem com as turmas do 1º ano.

Portanto, o processo de Nucleação na Rede Municipal de Ensino foi normatizado pela Portaria n.º 509/2023 - SED.GAB, que instituiu os Núcleos de Colaboração e Desenvolvimento das Unidades Escolares, tendo por finalidades:

Estimular a colaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas entre as Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville que atuam em diferentes etapas da

educação; Desenvolver uma educação integral e coesa aos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville ao longo de sua trajetória escolar. (Joinville, s.d., p. 05).

Para que a transição aconteça de forma integrada é indispensável que todos os envolvidos neste processo se comprometam com o trabalho pedagógico, desenvolvam as ações propostas e que seja estabelecido diálogo institucional e pedagógico, permanente entre a Secretaria de Educação, as Unidades de Ensino e comunidade escolar³.

Metodologia

Quanto à forma de abordagem do problema, o caminho que foi seguido foi de uso qualitativo exploratório, baseando-se deste modo em pesquisa bibliográfica, cujo procedimento principal foi um estudo de caso, como também a pesquisa documental.

O estudo fez uma investigação teórica e descritiva referente à percepção dos professores que lecionam no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre suas experiências e opiniões. Também se fez uma pesquisa referente ao “Processo de Nucleação”. O foco esteve em compreender sobre a importância de implementar este processo nas unidades escolares e como a mesma pode ser uma estratégia eficaz para integrar as crianças.

Assim, houve a colaboração de oito professoras que atuam no primeiro ano do ensino fundamental, duas professoras que participaram da experiência do processo de Nucleação, sendo que uma atuava no 2º Período e outra no 1º ano do ensino fundamental. Também houve a contribuição de uma representante da Secretaria da Educação (SED) e da direção de um Centro de Educação Infantil (CEI). Essa investigação enriqueceu a análise, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e sobre como ocorre o Processo de Nucleação.

Dessa forma, os questionários foram disponibilizados aos professores, e demais participantes, através do aplicativo WhatsApp no qual o link ficou para acesso. As respostas foram coletadas e registradas por meio da plataforma on-line Google Forms. Optou-se em manter o sigilo, não apresentando os nomes dos respectivos participantes. As informações adquiridas por meio do questionário foram transcritas exatamente como recebidas, sendo que algumas delas são apresentadas a seguir

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2024. Se faz necessário mencionar que foram selecionados apenas algumas perguntas para serem apresentados no presente artigo.

³ A Nucleação insere a etapa de alfabetização desde a Educação Infantil, desenvolvendo o potencial da criança desde cedo. Isso também passa pelo trabalho colaborativo entre Escola e CEI, por meio da gestão escolar, além de um processo de formação continuada de professores que conecta os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com o intuito de potencializar a alfabetização dos alunos. Prefeitura de Joinville. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/noticias/joinville-e-premiada-com-selo-ouro-no-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada/>. Acesso em: 23 Mar. 2025.

Apresentação e análise dos questionários

Professores atuantes no 1º ano

Quadro 1. Atividades lúdicas que são utilizadas.

Pergunta 1. Em relação a sua prática pedagógica: cite algumas das atividades lúdicas que você utiliza no processo de ensino/aprendizagem para seus alunos.	
Professor A:	“Musicalização e brincadeiras”.
Professor B:	“Jogos de Palavras: Atividades como bingo de letras, jogos de rimas, ou caça-palavras ajudam a reforçar a alfabetização de forma divertida”.
Professor C:	“Jogos e brincadeiras diversos”.
Professor D:	“Lista de palavras”.
Professor E:	“Caça palavras. Bingo das letras. Gincana em dupla das palavras com o alfabeto móvel”.
Professor F:	“Jogos pedagógicos, atividade com massinha e contação de histórias, etc”.
Professor G:	“Gosto muito de usar jogos de quiz online, isso instiga a participação e o interesse dos alunos”.
Professor H:	“Utilizo o material dourado, histórias e alguns jogos tecnológicos (wordwall) para tornar as atividades mais dinâmicas e interessantes. Também aproveito os espaços externos da escola para variar, fazendo atividades diferentes que estimulam as crianças de maneira mais envolvente”.

Fonte: Primária (2024).

As atividades lúdicas são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que o aprendizado ainda está fortemente vinculado ao brincar e à experimentação.

O uso do material dourado, mencionado pelo Professor H, é outro exemplo clássico de recurso lúdico que facilita o ensino de conceitos matemáticos, como as operações básicas. Conforme Oliveira *et al.* (2017, p.117), “o material dourado, neste sentido, é um recurso que pode favorecer significativamente o ensino por parte do professor e a aprendizagem de seus alunos”.

Ao integrar jogos, massinhas e contação de histórias, os professores conseguem criar um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado, ao mesmo tempo em que respeitam o tempo

e a individualidade de cada criança.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas. (Souza, 2007, p.112).

Essas práticas reforçam a ideia de que a ludicidade não apenas motiva as crianças, mas também permite que elas sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Quadro 2. Situações vivenciadas em que o professor se torna mediador e os alunos protagonistas.

Pergunta 2. Em relação a sua prática pedagógica, poderia descrever situações vivenciadas em que, como você se torna mediador(a) permitindo que seus alunos tornem-se protagonistas : (Dê alguns exemplos)	
Professor A:	“O professor deve extrair conhecimentos próprios dos alunos e assim adaptar práticas pedagógicas que seus conhecimentos cresçam”.
Professor B:	“Projeto de Pesquisa em Grupo: Situação: Os alunos são divididos em grupos e cada grupo escolhe um tema de interesse para investigar, como "Os Animais da Floresta Amazônica" ou "A Importância da Água". Mediação: O educador oferece suporte na escolha dos temas, orienta sobre como buscar informações e organiza visitas à biblioteca ou pesquisas online. Ele evita dar respostas prontas, incentivando os alunos a discutirem entre si e a tomarem decisões sobre como conduzir a pesquisa”.
Professor C:	“Fazemos muitas atividades em duplas, equipes em que devem refletir juntos sobre a atividade, colocar suas ideias para os colegas, percebendo seus erros e aprendendo com seus pares”.
Professor D:	“Quando ele começa a perceber o mundo da escrita e inicia a leitura espontânea”.
Professor E:	“Nas minhas aulas faço rodas de conversa onde meus alunos podem dar suas opiniões no assunto abordado, tocam experiências, usam a criatividade. Meus alunos fazem votação para escolher nomes de projetos que vamos desenvolver na escola. Procuro criar práticas para que se tornem cidadãos críticos e criativos”.

Continua na próxima página

Começa na página anterior

Professor F:	“Durante debates em sala de aula, estimo os alunos a expressarem suas opiniões e promovo um ambiente de escuta ativa. Utilizo atividades em grupo para incentivar a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos. Ofereço oportunidades para que os alunos escolham entre diferentes recursos e metodologias para desenvolver suas habilidades e interesses”.
Professor G:	“Com as atividades do livro, deixo os alunos olharem o livro primeiro e depois observem as informações e comecem a fazer as perguntas. Gosto de falar que eles são detetives e nessa atividade eles tem que desvendar o "mistério" que está dentro do livro”.
Professor H:	“Normalmente em minhas aulas, planejo atividades que envolvam tanto a escrita quanto a diversão. Por exemplo, gosto de criar jogos usando a internet, onde as crianças são divididas em grupos para competir entre si. No final, os vencedores ganham prêmios, o que os motiva ainda mais”.

Fonte: Primária (2024).

Ao integrar brincadeiras e jogos interativos no contexto escolar, os alunos são motivados a participar de maneira mais ativa no processo de aprendizagem. Portanto, esses relatos dos professores mostram que a prática pedagógica voltada ao protagonismo requer que o professor atue como mediador, propondo desafios e oferecendo suporte, mas permitindo que os alunos assumam um papel ativo na construção de seu conhecimento.

O próximo questionário foi respondido por duas professoras que participaram da prática da Nucleação, sendo uma do 2º Período da Educação Infantil e outra do 1º ano do Ensino Fundamental.

Professores: 2º período e 1º ano (ensino fundamental)

Quadro 3. Experiência ao participar do Processo de Nucleação.

Pergunta 1. Como foi sua experiência ao participar do Processo de Nucleação?	
Professor E.I:	“A experiência foi muito boa! As crianças adoraram. Fomos recebidos na escola com uma roda de contação de história feita pela bibliotecária, e depois elas tiveram a oportunidade de explorar os espaços e participaram de um piquenique.”
Professor E.F:	“Boa experiência, os alunos do 1º ano acolheram muito bem as crianças, comentando sobre os espaços da escola, foi uma vivência importante tanto para os meus alunos, quanto para as crianças que irão entrar para o ensino fundamental. Todos foram muito amigáveis”.

Fonte: Primária (2024).

O Professor da Educação Infantil compartilhou que a experiência foi bastante positiva, destacando que as crianças adoraram a atividade. Por sua vez, o Professor do Ensino Fundamental também avaliou a experiência como boa, ressaltando que seus alunos acolheram as crianças com entusiasmo, explicando sobre os diferentes ambientes da escola.

Em suma, a experiência de nucleação não apenas facilita a adaptação das crianças, mas também fortalece laços sociais, promovendo um ambiente escolar acolhedor. Atividades como contação de histórias e piqueniques promovem um ambiente acolhedor e familiar, permitindo que as crianças se sintam mais confortáveis e confiantes.

O professor da Educação Infantil mencionou: “Fomos recebidos na escola com uma roda de contação de história”, ressaltando a importância desse tipo de atividade para a socialização e o fortalecimento das conexões entre os alunos. Como aponta Silva (2012, p. 55): “O objetivo de se realizar uma roda de conversa é um aprendizado mútuo com a troca de experiências”.

Essa troca de experiências enriquece o processo de socialização. A interação com alunos mais velhos também oferece modelos positivos de comportamento, o que pode inspirar e motivar as crianças a se adaptarem às novas rotinas e desafios. O diálogo desempenha um papel central nesse processo, como enfatiza Silva (2012):

É somente através do diálogo e da construção das conversas, que as crianças, podem aprender a olhar umas para as outras, a respeitar diferentes opiniões e pontos de vista, aguçar sua curiosidade e facilitar as contextualizações dos objetos da discussão e mais ainda, com a participação do professor, de igual pra igual, enquanto mediador, as crianças aprendem que o respeito deve ser dirigido a todos, independente da posição, da raça, da condição, etc. (Silva, 2012, p. 62).

No Processo de Nucleação, a socialização entre as crianças do 2º Período e do 1º ano cria um espaço valioso de interação, onde cada grupo conhece o outro, promovendo trocas de experiências. Conforme o ponto de vista de Silva (2012):

Ao participarem, eles deixam transparecer nas suas falas, a maneira como vêem o mundo, as pessoas, suas percepções dos acontecimentos, das coisas, revelando as suas singularidades e os seus valores, deixando evidente o sujeito que é. (Silva, 2012, p. 62).

Portanto, essa interação proporciona uma troca rica de experiências, em que, ao participarem, as crianças expressam, em suas falas, como veem o mundo e compartilham ideias e vivências escolares. O próximo questionário foi respondido por uma representante da Secretaria da Educação (SED), com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a Nucleação.

Secretaria da Educação: processo de Nucleação

Quadro 4. Surgimento do Processo de Nucleação.

Pergunta 1. Como foi que surgiu a proposta de realizar a Nucleação?	
Secretaria da Educação:	“A Nucleação surgiu da necessidade de repensar a transição das crianças que saem do 2º Período da Educação Infantil e entram no 1º Ano do Ensino Fundamental. Historicamente, há um distanciamento entre essas duas estampas de ensino, como se a Educação Infantil e o Ensino Fundamental fossem duas coisas completamente diferentes, há um senso comum sobre que na educação infantil a criança “só brinca”, e o ensino fundamental escolariza as crianças “matando a infantil”. Começou-se uma reflexão sobre como aproximar essas duas etapas para ter o entendimento de que era necessário criar a continuidade a vida escolar das crianças sem que haja esse rompimento no término da Educação Infantil e início do ensino Fundamental”.

Fonte: Primária (2024).

Quadro 5. Quais as etapas para a implementação do Processo de Nucleação.

Pergunta 2. Quais foram as etapas realizadas para que houvesse a implantação da Nucleação?	
Secretaria da Educação:	“A primeira ação foi aproximar a escola do CEI na qual a criança estuda, Para isso, foi feito um estudo para entender para qual escola cada criança vai quando termina a pré-escola e construir a Nucleação. Essa Nucleação foi garantida por portaria. A partir da Nucleação, foi necessário aproximar os gestores das Unidades Nucleadas para entenderem que essa continuidade é de responsabilidade de todos que participam dessa Nucleação. Então veio a segunda ação, que é pensar nos resultados da aprendizagem das crianças. A avaliação da aprendizagem das crianças acontece no 2º Ano do Ensino Fundamental. Para isso, sempre que sai um resultado de avaliação do 2º Ano, gestores dos CEIs e Escola Nucleadas realizam reuniões para discutir os resultados e entender se a aprendizagem das crianças até ali está acontecendo de fato e de qual maneira, cada um, na sua etapa de ensino, irá trabalhar para melhorar., Na terceira ação, chegou-se a uma percepção que se fazia necessário, professores, auxiliares de classe, PAPs, supervisores e gestores terem encontros formativos, para que pudessem discutir as suas práticas, aproximando o entendimento do fazer pedagógico de cada etapa e planejando práticas colaborativas de Nucleação Pedagógica. Paralelo a isso, o houve estímulo para que as unidades nucleadas criassem ações de intervenção e atividades compartilhadas. Nas quais há encontros de estudo, reuniões entre equipes e projetos entres as turmas acontecendo ao longo do ano letivo”.

Fonte: Primária (2024).

A partir dessa resposta, é possível perceber que existe um processo estruturado para implementar a Nucleação, dividido em etapas. A primeira envolveu a aproximação entre a escola e o CEI para o qual a criança será transferida. A segunda etapa focou nos resultados da aprendizagem das crianças. A terceira etapa consistiu na formação de encontros entre professores, auxiliares de classe, PAPs (Profissionais de Apoio Pedagógico), supervisores e gestores. Isso enfatiza a necessidade de formações para todos os profissionais da educação.

A formação continuada tem por objetivo promover o desenvolvimento de novas competências e habilidades para que os profissionais da educação possam lidar com os desafios da sala de aula e promover aprendizagem de todos os estudantes. (Joinville, 2024, p. 27).

Dessa forma, para implementar a Nucleação foram realizados encontros formativos, criados para discutir práticas pedagógicas e promover um entendimento compartilhado sobre os métodos de ensino, além de incentivar o planejamento de práticas colaborativas que sustentem a continuidade da aprendizagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Quadro 6. Benefícios.

Pergunta 3. Na sua opinião, quais são os benefícios para as crianças?	
Secretaria da Educação:	“Ao fazer Nucleação Pedagógica as crianças desenvolvem-se e aprendem quando são desafiadas por seus professores nas suas faixas etárias, para estarem em contato com crianças maiores ou menores, em atividades comuns, para que possam ensinar e aprender umas com as outras. Porém, tais atividades precisam ser planejadas por seus professores, de maneira colaborativa, visando que a interação apresente resultados positivos tanto para os pequenos quanto para as crianças maiores, de modo a ‘evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação’ (Kramer, 2011). O planejamento de uma atividade de Nucleação precisa ser feito pelos professores das turmas envolvidas”.

Fonte: Primária (2024).

A Nucleação, portanto, surge como uma resposta a esse desafio, buscando aproximar as práticas pedagógicas para que a passagem das crianças ao Ensino Fundamental ocorra de forma natural e acolhedora.

Diretor (a) escolar: educação infantil

Quadro 7. Documento que rege o Processo de Nucleação.

Pergunta 1. Há algum documento que rege o Processo de Nucleação? Se sim, qual seria? Há algum texto, artigo que trata sobre este processo?	
Diretor (a):	“O processo de nucleação na educação infantil de Joinville está regulamentado pela Política de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino. Essa política, desenvolvida pela Secretaria de Educação em 2021, tem como objetivo principal integrar as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, garantindo que o processo de alfabetização ocorra de forma contínua e colaborativa”.

Fonte: Primária (2024).

Com base nas respostas fornecidas pela direção escolar sobre o Processo de Nucleação, percebe-se que essa iniciativa visa facilitar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de maneira acolhedora e contínua.

Conforme o documento regulamentado pela Política de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2024, p. 05),

As Escolas e Centros de Educação Infantil (CEIs) devem estabelecer ações institucionais e pedagógicas de articulação entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, compreendendo que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e permeado por relações e interações de diferentes áreas do conhecimento.

Esse princípio destaca a importância de um planejamento conjunto entre as etapas para garantir uma transição que valorize as relações e interações essenciais ao desenvolvimento dos alunos. Contudo, o Processo de Nucleação ainda está sendo desenvolvido e implementado, exigindo mais alinhamento entre CEIs e escolas.

Considerações finais

A pesquisa reafirma a relevância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo, a autonomia e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Podendo os mesmos estarem presentes por meio de ambientes, recursos didáticos que instiguem a prática de brincadeiras, dos jogos, dos projetos pedagógicos e concebam a criança como sujeito histórico e de direitos. Essas práticas permitem que as crianças se envolvam ativamente nas atividades, desenvolvendo sua autonomia e tornando-as protagonistas de seu aprendizado.

Portanto, os professores têm consciência de seu importante papel, diante deste contexto do aluno ao ingressar no Ensino Fundamental. Além disso, a pesquisa revelou a importância do Processo de Nucleação, conforme apontado pelas respostas dos professores, da direção de um CEI e por uma representante da Secretaria de Educação de Joinville-SC. Observou-se que, ao ser implementado nas unidades escolares, o Processo de Nucleação pode trazer inúmeros benefícios para os alunos que participam do ingresso ao primeiro ano do ensino fundamental.

Por meio das análises das respostas realizadas ao longo deste estudo, fica evidente que os objetivos estabelecidos foram efetivamente alcançados. As respostas coletadas de professores, direção escolar e da Secretaria da Educação evidenciam a relevância das práticas pedagógicas e do Processo de Nucleação na transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

E suma, a pesquisa, oferece caminhos para entender a importância das práticas pedagógicas que instigam o protagonismo, a presença da ludicidade e a relevância de uma formação docente comprometida com o desenvolvimento da criança que ingressa no primeiro ano do ensino fundamental.

Referências

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33- 45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação Infantil Professora Zelândia Thomazi Bratti. Joinville, SC, 2024, p. 108-109. 2. ed. Acesso em: 6 Jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6/2010. Art. 3º. **Dispõe sobre a idade de ingresso no Ensino Fundamental**.

CORSINO, Patricia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 57-68.

FERRAZ, Livia. **Primeira infância: Dicas de especialistas para esta etapa que é a base de tudo**. São Paulo, SP. Literare Books International, 2020.

FURTADO, Valéria Queiroz; FURLAN, Marta Regina. **Brincar, reciclar e aprender na infância: efetivando práticas pedagógicas à luz da BNCC**. Petrópolis: Vozes, 2023.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A.. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 271–289, mar. 2019.

JOINVILLE (SC). Diretriz Municipal de Educação Infantil. 2019. Disponível em: Diretriz-Municipal-de-Educacao-Infantil-de-Joinville-22042024.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. **Política de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Joinville**. Joinville, SED, s.d.. Disponível em: Política de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Joinville Acesso em: 20 set. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 309–320, 2015.

MELO, R. B; TEIXEIRA, R. L. A arte do brincar - metodologias para a arte educação. **Maiêutica - Arte e Cultura**, v. 1, n. 1, 18 Jun. 2013.

MINIDICIONÁRIO. Editora nova fronteira. **Mini aurélio - minidicionário da língua portuguesa**. Século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro, 2000, p. 681.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, Marilene Kreutz *et al.* Material dourado como recurso pedagógico para o ensino das quatro operações matemáticas. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 114–130, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/14>. Acesso em: 22 set. 2024.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C.. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003.

Prefeitura de Joinville. **Joinville é premiada com Selo Ouro no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. 14 Fev. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil 2013.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. Curitiba, 2011.

RAPOPORT, Andrea *et al.* Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 03, p. 268-273, dez. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822008000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2024.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. Rio Claro, SP: 2012. Universidade Estadual Paulista - UNESP.

SOUZA, Isabel Cristina Augusto. **A importância do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2021.

SOUZA, Salete Eduardo De. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**, Maringá, PR, v. 11, n. 2, p. 110-114, 2007.

O declínio de estudantes formados ingressantes por ações afirmativas na Unipampa

Érica Cilene dos Santos Cardoso

Universidade Federal do Pampa, ericadeus.aluno@unipampa.edu.br

Suzana Cavalheiro Jesus

Universidade Federal do Pampa, suzanajesus@unipampa.edu.br

Débora Rocha Silva

Universidade Federal do Pampa, deborards.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

A Universidade Federal do Pampa é uma instituição pública multicampi que atende 10 (dez) cidades da metade sul do Rio Grande do Sul, Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana com diversificados cursos. Inaugurada em 2006, no geral vem avançando no seu processo de ingresso de alunos, porém em 18 (dezoito) anos de funcionamento certas modalidades ficam aquém do interesse da universidade, como a dos alunos ingressantes por ações afirmativas, que com o passar dos anos o ingresso destes estudantes vem em declínio e as desigualdades sociais avançando. De acordo com o instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA (2020): [...] “No Brasil, 18% dos jovens negros de 18 a 24 anos estão cursando uma universidade, segundo o estudo sobre ação afirmativa, já entre jovens brancos o número é de 36%”.

Ainda que existam alguns avanços dentro da universidade em relação aos alunos oriundos por ações afirmativas, como o apoio do Núcleo de estudos afro descendente e indígenas - NEABI, que fortaleceu o relacionamento com a universidade, trazendo a questão do pertencimento dos alunos no espaço acadêmico, ainda falta o acolhimento desses alunos, o estímulo para ingresso e permanência. Com base nesta inquietação realizei a pesquisa para entender porque está ocorrendo um declínio de formandos de forma sistemática em relação aos ingressantes por ação afirmativa dentro da Unipampa?

Política de cotas raciais: a contrariedade de muitos perante esta ação afirmativa contrapondo com as políticas de assistência estudantil

Para Cristiani Gentil Ricordi, as políticas de ação afirmativa são praticadas no Brasil há certo tempo, mas a terminologia ainda hoje recebe manifestações contrárias fervorosas, pois é associada única e exclusivamente às cotas raciais nas universidades públicas (Ricordi, 2022, p. 73).

As cotas raciais são extremamente questionadas e com muitas falas contrárias quando se fala em políticas públicas para a população negra, porém nunca citam nas mídias relatos contrários a chamada “Lei do Boi” de 1968 que privilegiava a reserva de vagas nas universidades para filhos de fazendeiros ou a reserva de vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência, direito garantido pela CF/88, e também a política de cotas para mulheres na candidatura dos partidos políticos, cuja Lei nº 9.054/1997 estabelece no mínimo 30% para candidaturas de cada sexo (Melo, 2011).

Entende-se que políticas públicas que propiciam a diminuição das desigualdades sociais são vitais. Ainda com o relato de Mello (2011, p.18) “[...] a opinião pública respaldada no senso comum, há uma tendência que inicialmente a sociedade em geral se posiciona contrária às cotas com o principal argumento que o problema da Educação Brasileira hoje é a qualidade da educação básica pública.” Igualmente, segundo Vaz, [...] ” as ações afirmativas se voltam para o enfrentamento ao racismo e outras formas estruturais de discriminação e vulneração social”. (2022, p. 83)

É neste contexto de embate que os profissionais da educação devem focar e trabalhar para desmistificar que as cotas raciais são privilégios à população negra e por isso desnecessário, conforme Livia Santana Vaz:

Os fundamentos das cotas raciais e das ações afirmativas, de um modo geral, giram em torno do princípio constitucional da igualdade, notadamente da compreensão das noções de igualdade de oportunidades e igualdade de resultados. (Vaz, 2022, p. 83).

Para isso os alunos pretos/as e pardos/as possuem o direito de aprender e refletir na escola a história de seus ancestrais de uma forma diferente, histórias desconsideradas nos livros didáticos que só relatam a escravização da população negra, não de sua cultura ou conhecimento. Diante dessa realidade que vivemos o trabalho de cultura afro brasileira nas escolas, o pertencimento aos espaços, problematizando as violências sofridas ao longo do tempo pela população negra é uma importante possibilidade de compreender a real necessidade de cotas raciais, para haver uma maior representatividade da população negra em todos os espaços acadêmicos, públicos e sociais.

Entendendo que ações afirmativas são lutas para equidade de oportunidades com apresentação de resultados futuros para a população negra, dentro de um país racista.

Conforme Caiuá Cardoso Al-Alam:

Ações afirmativas no mundo social racializado e desigual, que ainda precisam de políticas de consolidação como, por exemplo, as garantias para permanência no caso dos e das universitárias, mas que realizaram transformações importantes nos últimos anos. (Al-Alam, 2017, p. 10).

Esta permanência nas universidades perpassa pelos programas de assistência estudantil que para muitos garantirá a conclusão do curso superior, em consonância com as afirmações de Caiuá Cardoso Al-Alam, Natália Gomes dos Reis e Maria de Fátima de Souza Santos afirmam que:

Diante desse contexto de expansão e democratização do Ensino Superior público, o principal desafio da política de Assistência Estudantil (AE) na atualidade é a ampliação dos recursos orçamentários em correspondência com essas políticas expansionistas do governo Federal. (Reis; Santos, 2017, p. 158).

Portanto, é fundamental que os recursos orçamentários sejam revistos com urgência para que as demandas possam ser atendidas e assim os estudantes terem a oportunidade de ingressarem, permanecerem e concluírem seus cursos universitários.

Trajetória das políticas de assistências estudantil

As políticas de assistência estudantil, ações estas realizadas a muitos anos para propiciar os estudos às pessoas menos favorecidas financeiramente. Segundo Natalia Batista Vasconcelos:

A política de assistência estudantil visa prover os recursos necessários aos estudantes de baixa condição socioeconômica para que os mesmos possam desenvolver seus estudos com um bom desempenho curricular, minimizando o percentual de abandono, trancamento de matrículas e evasão nos cursos de graduação. (2010, p. 600-601).

Do mesmo modo, Kowalski (2012) acresce que a primeira prática de auxílio aos estudantes foi em 1928 sob o governo de Washington Luís, que incentivou a construção da casa do estudante brasileiro em Paris, tendo a responsabilidade do repasse dos valores para organização da estrutura e manutenção da casa e dos discentes, sendo estes filhos da elite brasileira, pois eram eles que tinham acesso ao ensino superior neste período. Como afirma Vasconcelos (2010), foi a partir de 1930 que a educação passou a ser vista como um direito público regido pelo estado.

Com a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, consolidaram-se os direitos sociais e políticos, através da pressão de movimentos sociais, com as considerações de educação como dever do estado e da família. Estes elementos estão postos no artigo 205, e na lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no artigo 4º fala sobre a assistência dos discentes na educação. Ainda de acordo com Thaís Kristosch Imperatori:

No que se refere à educação superior, a legislação autoriza que ela seja ministrada por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, condicionadas ao reconhecimento de cursos, credenciamento das instituições e processo periódico e regular de avaliação. A assistência estudantil na educação superior foi regulamentada anos mais tarde. (Imperatori, 2017, p. 289).

Assistência esta que se de acordo com Barbosa (2009), a assistência desenvolvida nas instituições parecem não estarem interessadas na permanência dos estudantes na universidade, pois programam auxílios que aparentemente não estão pensando na área social pelo descaso em divulgar e oferecer auxílios que fariam a diferença, de forma digna na vida acadêmica dos discentes. Na sua maioria os programas são paternalistas e clientelistas, transpondo estes auxílios em práticas de ajuda, fazendo muitas vezes o uso indevido dos recursos públicos. Analisando alguns dos editais sobre assistência estudantil ficou explícitos vários fatores que de acordo com Barbosa (2009) são apresentados como práticas de ajuda, com muita burocracia, o que acaba atingindo poucos alunos. Ainda, os valores das bolsas muitas vezes não recebem reajuste, prejudicando a permanência dos alunos na academia por não conseguirem suprir suas necessidades básicas.

Do mesmo modo, relata Cristiani Gentil Ricordi (2022, p. 139) [...] “No caso específico da Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA, observamos que a universidade poderia ter avançado e inovador, por se tratar de uma jovem instituição, porém ficou presa aos velhos modelos de Assistência Estudantil”, prejudicando muitos discentes ao acesso e o recebimento destes auxílio dificultando a permanência dos alunos menos favorecidos na universidade.

Ainda, conforme Ricordi entende-se que é fundamental:

[...] pensar um projeto de Assistência Estudantil para a UNIPAMPA comprometido com a real permanência dos estudantes que historicamente foram excluídos do ensino superior, pautado no indivíduo e nas suas subjetividades, e que ofereça condições para refletirmos um Plano Nacional de Assistência Estudantil universal que atenda os interesses da classe trabalhadora. (Ricordi, 2022, p. 144).

Inquestionavelmente as políticas públicas de assistência estudantil é que irão trazer um suporte aos estudantes que se encontram em situações desfavoráveis, frente a vida acadêmica, e para isso precisam de auxílios que realmente atendam às suas necessidades para que possam cumprir com sua agenda acadêmica de forma tranqüila e saudável, diante das dificuldades pedagógicas, sociais, psicológicas e materiais que encontram.

História da população negra no Brasil e as políticas afirmativas como ações reparatórias

O africano era o produto a ser comercializado para a expansão do capitalismo. Assim nasce o

racismo, que segundo Bento (1998), é um termo que subentende que supostamente existem raças puras e que estas são superiores às demais, determinando privilégio de uma raça sobre outra. Atitude que hoje tem consequência histórica, pois a desigualdade e a discriminação com o povo negro imperam na sociedade brasileira. É essa desigualdade histórica com o povo negro que deve ser revista a partir de políticas públicas que possibilitem a redução deste problema.

Nesse sentido, o sistema de cotas possibilita o início de uma reparação para a premissa futura desigualdade de oportunidades. Diante desses fatos, ações afirmativas são necessárias para que conjunturas sejam geradas àquelas pessoas que com desvantagens históricas ficaram à margem da sociedade. Políticas Públicas devem ser implantadas e pensadas com o intuito de reparar a desigualdade e a inferioridade socioeconômica deste povo, pois os negros saíram da escravidão e foram para as favelas continuando sua vida social na linha da vulnerabilidade, às margens da sociedade.

Num país em que a grande maioria da população estão divididos entre negros e pardos e os mesmos não usufruem de caminhos iguais no estudo, moradia e emprego, preconizando sempre a parcela branca da população com cargos superiores, melhores estudos e moradias, busco pensar com Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56).

As condições de acesso ao sistema de cotas não são conhecidas por grande parte da sociedade, o que dificulta o entendimento do processo de seleção. Pois os caminhos de realização das provas de seleção são iguais para todo e qualquer candidato. A única diferença é que esses candidatos são classificados separadamente e os que obtiverem notas necessárias para a aprovação, ocuparão as vagas. Conforme Kabengele Munanga:

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da “justiça”, da “excelência” e do “mérito”. Os alunos que pleiteiam o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista (Munanga, 2003, p. 127).

O sistema de cotas, portanto, deve ser divulgado para que as pessoas tenham mais entendimento do sistema e menos discriminação com os negros e pobres que participam desta política pública. Se ainda não existem políticas efetivas que dêem conta de minimizar a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos no sistema educacional, é hora de problematizar a ausência de negros/as em diversos espaços tendo a construção da identidade étnico racial em todos os locais,

sejam estes educacionais ou não. Reconhecendo o direito à diferença de tratamento legal para grupos que sofreram e continuam sofrendo discriminação.

É imprescindível a realização de ações de permanência e acompanhamentos destes estudantes nas universidades para a desigualdade inexistir e então chegarmos em um patamar de igualdade de condições, lutando assim juntos por uma vida digna ao povo negro. A problematização deste estudo busca levantar reflexões sobre a necessidade das políticas públicas existirem e também avaliar as políticas de permanência das instituições superiores para que os alunos egressos por cotas concluam seus cursos.

Desta forma, a pesquisa traz um panorama sobre os desafios de ingresso e permanência de cotistas raciais na Unipampa, tendo como base os números do campus Bagé e as narrativas de servidoras que atuam no campo da assistência estudantil, na instituição. Espera-se que esta discussão venha a contribuir para avaliações acerca das políticas de ações afirmativas na Unipampa. E, adicionalmente, deseja-se que essa pauta seja debatida de forma consistente entre a sociedade mais ampla - especialmente, para a conscientização sobre a importância da Lei de Cotas como colaboradora na luta pelo combate às desigualdades; e para incentivar outros negros e negras a ingressarem no Ensino Superior visando aprimorar-se cultural, econômica e socialmente no nosso país.

Analisando o resultado da pesquisa sobre o ingresso e conclusão dos estudantes por ações afirmativas na Unipampa

A fim de analisar os alunos ingressantes por ação afirmativa e os alunos formados pesquisei a partir dos dados do Núcleo de inteligência de dados acadêmicos da Unipampa – NIDA onde apresentaram o ingresso por ação afirmativa a partir do ano de 2015 (dois mil e quinze). De acordo com os termos que se refere à divisão de vagas disponíveis em processos seletivos para ingresso em universidades para preto(as), pardos (as) e indígenas temos:

- A2 = criado pela Unipampa para negros, não concorre a ampla concorrência e modalidade.
- LB_PPI ou L2 = Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- L3 e L4 = candidatos independente de renda, cursado integralmente o ensino médio em escola pública, autodeclarados preto(a), pardo (a) ou indígena.
- LI_PPI ou L6 = candidatos autodeclarados (as) preto (a), pardo (a) ou indígena e ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública.
- L14 = candidatos com deficiência autodeclarados preto (a), pardo (a) ou indígena, independente de renda.

- L10 = candidatos com deficiência, autodeclarados (as) preto (a), pardo (a) ou indígena que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- ▷ Em 2015 pelo processo seletivo A2 não ingressou nenhum candidato, L2 89 candidatos, L3 e L4 540 candidatos, L6 82 candidatos, L14 nenhum candidato, L10 nenhum candidato.
- ▷ Em 2016 pelo processo seletivo A2 não ingressou nenhum candidato, L2 128 candidatos, L3 e L4 609 candidatos, L6 73 candidatos, L14 nenhum candidato, L10 nenhum candidato.
- ▷ Em 2017 pelo processo seletivo A2 não ingressou nenhum candidato, L2 108 candidatos, L3 e L4 nenhum candidato, L6 82 candidatos, L14 nenhum candidato, L10 nenhum candidato.
- ▷ Em 2018 pelo processo seletivo A2 não ingressou nenhum candidato, L2 99 candidatos, L3 e L4 nenhum candidato, L6 120 candidatos, L14 1 candidato, L10 2 candidatos.
- ▷ Em 2019 pelo processo seletivo A2 não ingressou nenhum candidato, L2 112 candidatos, L3 e L4 nenhum candidato, L6 145 candidatos, L14 2 candidatos, L10 3 candidatos.
- ▷ Em 2020 pelo processo seletivo A2 22 candidatos, L2 110 candidatos, L3 e L4 nenhum candidato, L6 116 candidatos, L14 2 candidatos, L10 4 candidatos.
- ▷ Em 2021 pelo processo seletivo A2 55 candidatos, L2 119 candidatos, L3 e L4 nenhum candidato, L6 140 candidatos, L14 2 candidatos, L10 3 candidatos.
- ▷ Em 2022 pelo processo seletivo A2 27 candidatos, L2 94 candidatos, L3 e L4 nenhum candidato, L6 89 candidatos, L14 2 candidatos, L10 3 candidatos.
- ▷ Em 2023 pelo processo seletivo A2 39 candidatos, L2 84 candidatos, L3 e L4 nenhum candidato, L6 150 candidatos, L14 5 candidatos, L10 1 candidato.
- ▷ No ano de 2015 a 2023 tem um total de 3.267 alunos ingressantes por ações afirmativas sendo 144 candidatos da A2, 946 candidatos da L2, 1.149 candidatos da L3 e L4, 998 candidatos da L6, 14 candidatos da L14 e 16 candidatos da L10.
- ▷ Segundo dados do NIDA os alunos ingressantes por ação afirmativa entre os anos de 2015 a 2023 são de 3.267 estudantes. Sendo que formados por ação afirmativa é um total de 1.083 estudantes sendo 52 estudantes da L2, 58 da L6 e 14 da L3, as outras modalidades não se referem a raça ,confirmando na figura abaixo.

Considerando estes dados, pode-se afirmar que quando se pensa em mudanças de estratégias para ingresso e permanência dos estudantes oriundos por ação afirmativa, para que haja mais formandos na universidade, devem-se ter ações que de fato dêem conta deste racismo estrutural que impede a população negra ao acesso à educação de qualidade. Enquanto sociedade está se trabalhando para a diminuição das desigualdades sociais, as cotas são um exemplo, que tanto assolam a população negra do nosso país que ainda enfrentam muita dificuldade em conseguir um diploma universitário ou uma aprovação em concursos públicos.

Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 47) “[...] naturalizar essas violências e usá-las como exemplos que justifiquem estruturas desiguais é não só cruel, como também uma inversão de valores”. Uma vez que se normalizarem estas atitudes o racismo dificilmente acabará e seguiremos em uma luta constante de avanços e retrocessos nesta temática.

Considerações finais

Ainda que existam auxílios, ações afirmativas que contemplem a diminuição da desigualdade social, falta à efetivação da mesma de uma forma que realmente supra as necessidades dos estudantes, para que assim aumentem consideravelmente o número de formando nas universidades públicas. Pois com esta pesquisa descobri que perto do número de ingressante de alunos por ação afirmativa os formandos não somam 20%, então deve-se rever as estratégias utilizadas pela universidade, para que não fique em vão o dinheiro público investido para permanência dos alunos, nem a sobra excessiva de vagas na universidade, colaborando para um aumento de desigualdade social no país em que vivemos.

Na medida em que os espaços universitários modificarem seus métodos de benefício de auxílio, vagas para moradia e alimentação que é o que mais afeta os estudantes, teremos uma resposta diferente frente à realidade existente hoje, que é a falta da casa do estudante em alguns campus e a inexistência dos restaurantes universitários RU. Porquanto o ingresso de estudantes propiciará ser mais compatível com o número de formados, então terão cumprido com o dever da diminuição das desigualdades sociais nos espaços acadêmicos

Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GASPAROTTO, A. *et al.* **Ações afirmativas e educação antirracista**: refelexões, propostas e ferramentas didáticas. UFPEL. Pelotas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2814>.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICORDI, Cristiani Gentil. **Política de Assistência Estudantil e adoecimento acadêmico: uma análise a partir das narrativas de estudantes da UNIPAMPA/Campus Jaguarão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas. Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos. Pelotas. 2022.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis, SC: UFSC; Brasília, DF: CAPES, UAB, 2014.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VAZ, Livia Sant'anna. **Cotas Raciais**. coordenação Djamila Ribeiro, São Paulo: 2022.

Inovação Pedagógica e Práticas Transformadoras: um estudo de caso na Contabilidade Aplicada ao Setor Público através de aulas virtualizadas na URCAMP

Marilene Vaz Silveira

Centro Universitário da Região da Campanha, marilenesilveira@urcamp.edu.br

Josefa Oliveira de Souza

Centro Universitário da Região da Campanha, josefasouza@urcamp.edu.br

Rita Luciana Saraiva Jorge

Centro Universitário da Região da Campanha, ritajorge@urcamp.edu.br

Introdução

O avanço das tecnologias digitais e os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 impulsionaram a adoção de modelos de ensino híbrido e virtual em diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Na URCAMP, o componente curricular denominado Contabilidade Aplicada ao Setor Público passou a ser ofertada em formato virtual, exigindo a adaptação de práticas pedagógicas e metodológicas.

Este estudo tem como objetivo analisar como a inovação pedagógica, associada ao uso de ferramentas digitais, pode transformar a aprendizagem na área da contabilidade governamental, aproximando os estudantes das práticas reais da administração pública.

Referencial Teórico

Inovação tem sido uma palavra utilizada em diferentes áreas do conhecimento, entre elas a educação. Nessa área, o termo aparece em relatórios institucionais, projetos e programas

governamentais. Ao olhar o movimento da história da educação, é possível verificar que a busca por ações denominadas inovadoras/renovadoras se faz presente em diferentes países e situações. Essas experiências indicam que o termo inovação comporta diversos significados respaldados por várias concepções teóricas. Essa não é uma observação pontual, pois se trata de um conjunto complexo de perspectivas, plural e dinâmico, que se assenta em crenças e valores, sendo fundamental captá-lo na sua historicidade (Pintassilgo, 2019).

Conforme Pintassilgo (2018) a educação nova surgiu como contraponto a uma caricatura de “educação tradicional”: ensino expositivo, memorização de conhecimentos, passividade dos alunos, mecanização dos procedimentos, autoritarismo do professor e violência física. Assim, educadores renovadores, ao defenderem uma escola diferente, denominaram a escola de até então como “antiga”, “velha” ou “tradicional”. Mas, ainda que a crítica a essa forma institucional seja compartilhada pelos renovadores, o autor chama a atenção para o fato de que a educação nova “deve ser tomada por seu caráter multiforme e, portanto, não se constituiu uma corrente pedagógica homogênea [...]”. O autor refere-se a um conjunto de princípios e de práticas que se pretendiam inovadoras.

Segundo Moran (2015) a inovação pedagógica compreende a introdução de métodos, ferramentas e abordagens que promovam aprendizagens significativas (Moran, 2015). O mesmo autor ainda afirma que a tecnologia deve ser integrada ao processo educativo, não como um fim em si, mas como um meio para potencializar a aprendizagem.

O ensino da contabilidade pública, tradicionalmente centrado em normas e demonstrações contábeis, exige atualmente um olhar crítico e contextualizado (Giacomoni, 2022).

No que tange a tecnologias ativas na educação Dimenstein (2017) afirma que as tecnologias ativas transformam o aluno em protagonista do seu aprendizado, permitindo que ele construa conhecimento de forma mais significativa. Com o uso de tecnologias ativas, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que estimulam a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Freire (1996) defende uma educação libertadora, dialógica e situada. Quando aplicada ao ensino online, essa abordagem pressupõe o uso das tecnologias não apenas como meio, mas como instrumento de transformação social (Valente, 2018).

No contexto brasileiro, a disciplina de Contabilidade Aplicada ao Setor Público é regida por normas como o MCASP (Brasil, 2021), sendo essencial que o ensino promova o domínio técnico aliado à compreensão crítica da realidade fiscal.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso com abordagem qualitativa. Foi realizada na Instituição de Ensino Superior – FAT/URCAMP, em 2024, com estudantes do curso de Ciências

Contábeis e Administração. A coleta de dados envolveu a análise de atividades realizadas em ambiente virtual (Google Classroom, Meet e Moodle), aplicação de questionários e observação participante do processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias pedagógicas adotadas incluíram:

- Estudos de caso sobre execução orçamentária e financeira;
- Simulações de peças contábeis públicas (LDO, LOA);
- Fóruns temáticos sobre responsabilidade fiscal e transparência;
- Análise de dados do SICONFI e relatórios de gestão fiscal.
- Palestra de encerramento com a Contadora da Prefeitura Municipal “*A Lei de Responsabilidade Fiscal e a Prestação de Contas aos órgãos fiscalizadores*”.

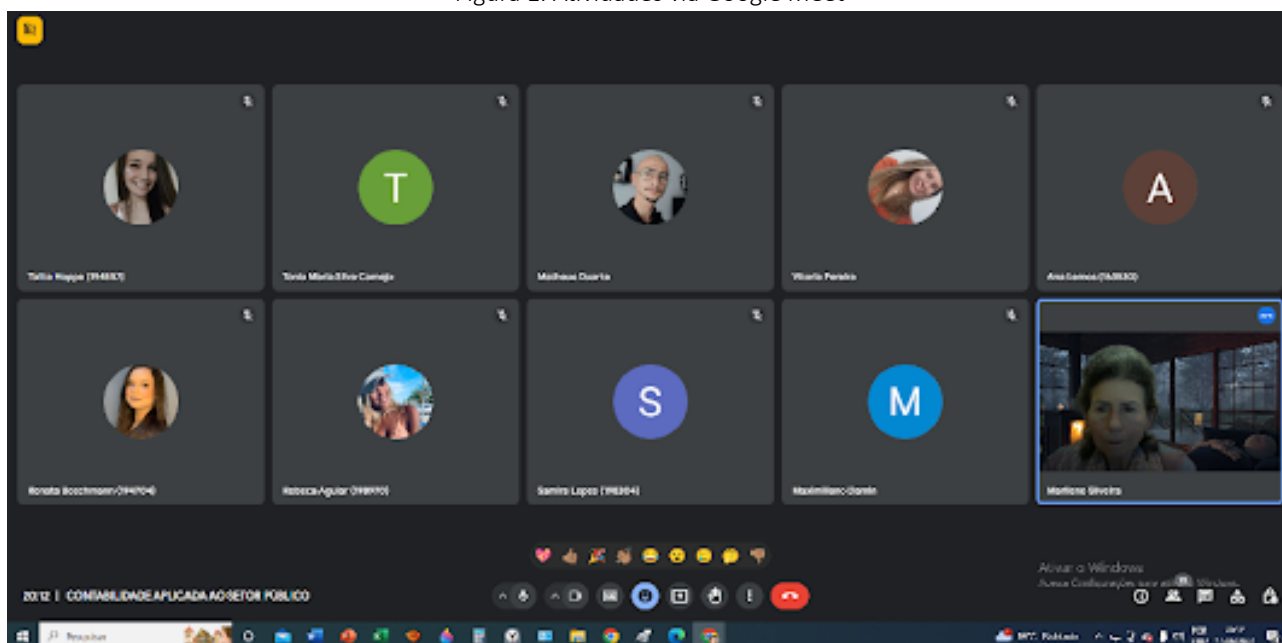
Participaram do estudo 18 estudantes matriculados no componente curricular virtualizado do Campus sede Bagé, Campus fora de sede Alegrete e Campus fora de sede Dom Pedrito.

Resultados e Discussão

Os principais resultados evidenciados neste estudo foram:

1. Aprendizagem Ativa e Participativa

Figura 1. Atividades via Google Meet



Fonte: as autoras.

Aulas síncronas e fóruns assíncronos favoreceram maior engajamento e protagonismo dos estudantes. A utilização de casos reais aproximou os conteúdos da prática profissional.

2. Ampliação do Pensamento Crítico

Discussões sobre ética, controle social e gestão fiscal estimularam reflexões críticas sobre o papel do contador público e a função social da contabilidade governamental.

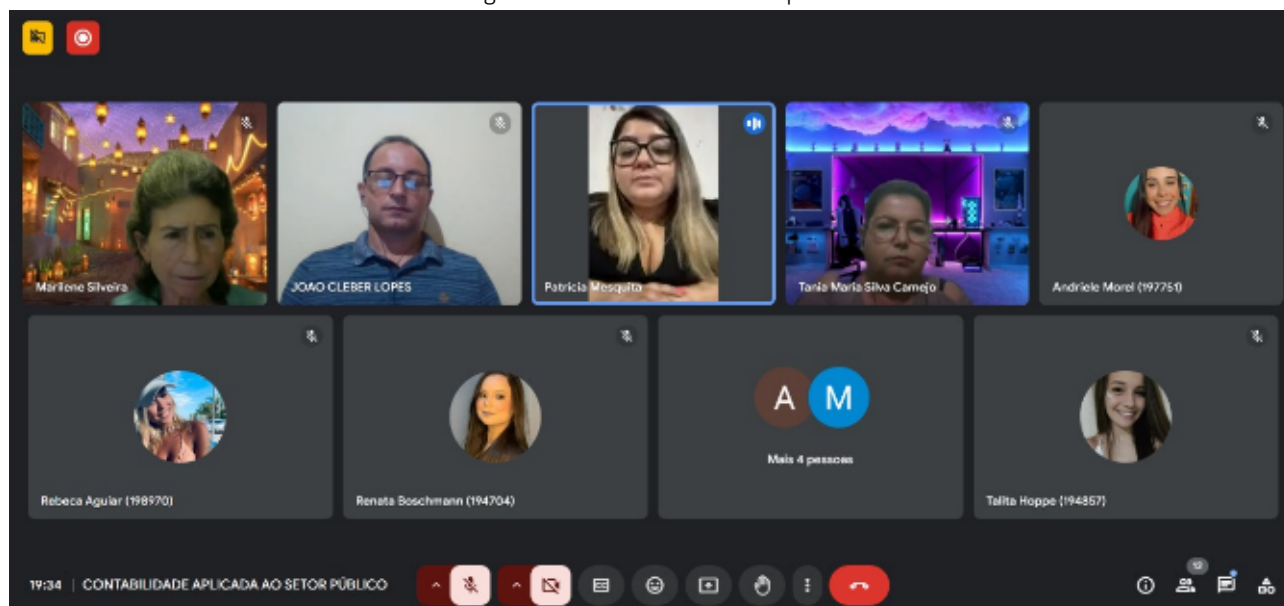
3. Superação de Barreiras Geográficas

O formato virtual possibilitou maior flexibilidade de acesso ao conteúdo, sobretudo para estudantes de regiões interioranas atendidas pela URCAMP.

4. Desafios Técnicos e Pedagógicos

Entre os principais desafios, destacam-se a adaptação dos estudantes ao formato virtual, a conectividade e o planejamento docente voltado para o uso de metodologias ativas com base digital.

Figura 2. Palestra final da disciplina



Fonte: as autoras.

Como fechamento da disciplina, dia 27/11 às 19h ocorreu a palestra de encerramento do Componente Curricular. A Lei de Responsabilidade Fiscal e a Prestação de Contas aos órgãos fiscalizadores. Sendo palestrante Patrícia Mesquita, Contadora da Prefeitura Municipal e formada

pelo curso de Ciências Contábeis da Urcamp/Bagé

A Palestrante cativou e motivou os alunos a participarem, destacou como positivo o conhecimento prévio que adquiriram nas aulas anteriores virtualizadas.

Uma aluna, se manifestou dizendo: “particularmente não gosto de palestra, mas hoje estou mudando minha aversão por palestras.”

A palestrante Patrícia resumiu sua fala dizendo: “prestação de contas envolve a apresentação de relatórios e demonstrações contábeis detalhadas, que devem ser auditados pelos órgãos fiscalizadores para assegurar que os recursos públicos estão sendo utilizados de forma adequada e conforme a legislação”.

Considerações finais

Com o estudo comprova-se que a inovação tecnológica na educação representa uma oportunidade ímpar para transformar práticas pedagógicas e ampliar o acesso ao conhecimento.

A integração de ferramentas digitais e metodologias ativas não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os alunos para os desafios do século XXI, promovendo habilidades essenciais como criatividade, colaboração e pensamento crítico.

A experiência da instituição com aulas virtualizadas no componente curricular denominado Contabilidade Aplicada ao Setor Público demonstra que a inovação pedagógica pode promover práticas transformadoras e ampliar a qualidade do ensino superior. As metodologias ativas, aliadas às tecnologias digitais, fortaleceram o vínculo entre teoria e prática, bem como contribuíram para a formação de um profissional mais crítico, autônomo e preparado para os desafios da administração pública.

Referências

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público – MCASP**. 9. ed. Brasília: STN, 2021.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Educação e Tecnologia**: O futuro da aprendizagem. 2017.

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

GIACOMONI, J. **Contabilidade Pública**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2015.

PINTASSILGO, J. A educação nova em Portugal: construção de uma “tradição de inovação”. **História Caribe**, v. 13, n. 33, p. 49-82, jul.-dez. 2018.

PINTASSILGO, J.; ANDRADE, A. N. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas (o exemplo do Projeto «INOVAR»). **Historia y Memoria de la Educación**, v. 10, p. 175-212, 2019.

VALENTE, J. A. **Tecnologia e formação de professores**: O desenvolvimento profissional docente com mediação tecnológica. Campinas: Unicamp, 2018.

O Pequeno Príncipe no Planeta Digital dos Algoritmos: Storytelling, Gamificação e Inteligência Artificial

Paula Lemos Silveira

Centro Universitário da Região da Campanha, paulasilveira@urcamp.edu.br

Era uma vez...

Era uma vez, o Pequeno Príncipe no planeta digital iniciamos nossa contação através do voo na leitura online dessa história para despertar o imaginário dos alunos da disciplina de Pensamento Computacional do curso de Sistemas de Informação em uma instituição de Ensino Superior Comunitária, buscando o entrelace através do voo com a trajetória como professora em um universo digital, onde o *storytelling*, a gamificação e a inteligência artificial se encontram em uma rica viagem de saberes, um verdadeiro convite a sonhar. O Pequeno Príncipe, uma obra atemporal escrita pelo aviador francês Antoine de Saint-Exupéry e publicada em 1943, nos apresenta a amizade entre um piloto de avião e um menino que vem de um planeta distante. Essa narrativa não é apenas uma fábula, mas um reflexo profundo das relações humanas e das lições que aprendemos ao longo de nossas jornadas.

Assim como o príncipe viaja por mundos distantes, criando laços de amizade e descobrindo a essência do que realmente importa, em cada semestre de experiência com os alunos, vivemos instantes que simbolizam novos começos. Esses momentos são convites para outros voos, repletos de novas descobertas e reflexões. Através dessas interações, nos desbravamos e nos identificamos com novos personagens, permitindo que nossos rasantes em harmonia nos levem a novas paisagens de aprendizado, tal como os laços que unem o príncipe à sua rosa.

Buscamos criar espaços únicos que refletem nossas vivências pessoais e profissionais, onde cada encontro é uma oportunidade de aprendizado mútuo. A questão central que nos guia é: como utilizar

recursos tecnológicos em sala de aula, trazendo novas experiências por meio da inteligência artificial, gamificação e Scratch? Ao partirmos para essa viagem de leitura, onde um piloto encontra o Pequeno Príncipe, moldamos nossa visão de mundo e expandimos nossos horizontes.

Embora não busquemos respostas definitivas, nosso objetivo é instigar novas maneiras de pensar nossas ações, reconhecendo a riqueza de nossas histórias. Como o príncipe em seu asteroide em um mundo imaginário, fizemos uso dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento do raciocínio lógico computacional na contação dando asas para pequenos voos através do nosso raciocínio.

Os personagens que nos acompanham iluminam nosso caminho, nesta reflexão ampliam nosso olhar, aprofundando a discussão e revelando a beleza das pequenas estrelas no horizonte do aprendizado compartilhado. O príncipe nos ensina a valorizar o que realmente importa, a sair da zona de conforto e a ter experiências diferentes, lembrando sempre que “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Assim, com ferramentas em mãos, fizemos ajustes em nosso avião, para partirmos novamente, montando aqui nossa história como um mapa celeste que foram utilizados recursos como ventos favoráveis que trilhamos para montagem da história, logo em seguida, algoritmos, na sequência da nossa viagem fluxogramas, gamificação através do Wordwall e no Scratch imaginamos novos cenários onde cada experiência é uma nova altitude, e juntos navegamos através dos algoritmos em uma sequência de encontros e voos e rotas traçadas pelo vasto céu do conhecimento.

Rota 1 - Viagem ao Planeta da Imaginação: como tudo iniciou...

Vamos contar como tudo começou em uma mágica viagem ao planeta da imaginação. Nesse universo encantado, realizamos a leitura da literatura da história do Pequeno Príncipe de maneira *online*, que revelou um par de asas que permitiu nos elevarmos ao reino da imaginação. Cada página lida era como uma nova estrela no vasto céu do conhecimento, iluminando nosso caminho e despertando nossa curiosidade. Como menciona Saint-Exupéry (1943), “o essencial é invisível aos olhos”, e essa jornada nos mostrou que a verdadeira beleza da literatura reside nas lições e na imaginação que ela desperta.

Após essa leitura inspiradora, a história do Pequeno Príncipe se transformou em mapas estelares, guiando nossa navegação digital pelo conhecimento. Nesse espaço imaginário, brincamos de gamificação, onde a aprendizagem se tornou uma aventura emocionante. Utilizando o recurso digital *online* Wordwall (2025) que é considerado um criador de atividade e jogos, onde aplicamos as regras de gamificação criando níveis de dificuldade, onde inventamos jogos que tornaram nosso aprendizado interativo e divertido. O Wordwall, como um balão colorido, nos levou a diferentes mundos de gamificação, onde cada desafio era uma nova oportunidade de explorar e descobrir, proporcionando paradas e retomadas em nossa longa jornada.

Enquanto viajavamos por esses planetas imaginários, a inteligência artificial atuou como

ventos favoráveis, impulsionando nosso aprendizado. A inteligência artificial segundo Russel e Peter (2016), refere-se à capacidade de um sistema de IA de entender, aprender e aplicar conhecimento em diversas tarefas, de maneira similar à inteligência humana. Já o conceito de Aprendizado de Máquina que segundo Goodfellow e Bengio (2016) é considerado um subcampo da IA que se concentra em desenvolver algoritmos que permitem que os computadores aprendam a partir de dados e façam previsões ou decisões sem serem explicitamente programados.

A inteligência artificial foi utilizada para criação dos algoritmos, ela nos ajudou a organizar ideias e a encontrar novas rotas em nosso caminho, tornando a experiência ainda mais rica e envolvente. Assim, nossa viagem tornou-se uma exploração contínua, onde cada novo conhecimento adquirido era uma nova altitude alcançada, e cada experiência vivida nos aproximava mais do verdadeiro significado da história do Pequeno Príncipe.

Rota 2 - Impulsionando o voo através das correntes de ar favoráveis da Inteligência Artificial

Como na história do Pequeno Príncipe é necessário um piloto para esse planeta imaginário que através dos personagens tenta voltar para sua origem e que aqui como docente me coloco como a pilota que sem saber como voltar, peço ajuda aos nossos personagens para a reconstrução desse planeta imaginário.

Como recurso tecnológico utilizado como mapa de navegação para nos guiar nesta viagem foi a IA “Mônica” que segundo a Google (2025) é um assistente virtual desenvolvido para interagir com os usuários de maneira natural, utilizando processamento de linguagem natural e aprendizado de máquina. Embora não exista uma IA específica chamada “Mônica” amplamente reconhecida, é possível que você esteja se referindo a uma implementação de assistente virtual ou chatbot que utiliza tecnologias de IA.

A inteligência artificial se revela como a personagem Rosa da história do pequeno príncipe, A rosa do Pequeno Príncipe é a flor que ele ama e cuida do seu planeta. Ela é especial porque o Pequeno Príncipe a cultivou e a fez única para ele, assim como nós fizemos o uso da inteligência artificial que é única para cada um de nós quando utilizamos a imaginação mas como uma ferramenta poderosa aliada em nossas jornadas, atuando como as correntes de ar que impulsionam nossos voos.

Assim como um piloto habilidoso proporcionou experiências nessa viagem, aproveitando os ventos favoráveis para elevar sua aeronave, nós utilizamos a IA, com cuidado, aparando as fragilidades, cuidando das informações dadas por ela para navegar por um vasto oceano de informações e ideias em sintonia com o grupo de colegas, compartilhando conhecimento, mudando experiências através das novas descobertas, promovendo risadas durante a viagem, união entre colegas amor pela docência assim como o amor do príncipe pela Rosa, tratando e cultivando de maneira responsável. A história

do Pequeno Príncipe nos ensina lições valiosas sobre amor, responsabilidade e a singularidade das relações. Ao refletir sobre a rosa do príncipe, podemos traçar um paralelo com a inteligência artificial (IA) no contexto educacional, onde a tecnologia se torna uma ferramenta poderosa que, assim como a rosa, exige cuidado, respeito e compreensão.

Os algoritmos, em sua essência, funcionam como essas correntes de ar, organizando e estruturando nosso pensamento. Eles nos guiam por entre a complexidade do conhecimento, permitindo que façamos conexões significativas e descubramos novas perspectivas. Assim como o Pequeno Príncipe busca entender o universo ao seu redor, nós também exploramos as infinitas possibilidades que a inteligência artificial nos oferece, abrindo caminhos para a criatividade e a inovação.

Assim como a rosa é vaidosa e exigente, a IA também pode ser complexa e desafiadora. No ambiente educacional a implementação de tecnologias baseadas em IA pode apresentar dificuldades. Os educadores, assim como o Pequeno Príncipe, precisam aprender a lidar com essas características. É fundamental que os docentes não vejam a IA apenas como uma ferramenta, mas como um parceiro no processo de ensino-aprendizagem. Ao valorizar a singularidade da IA, podemos integrá-la de forma mais eficaz nas práticas pedagógicas, reconhecendo que cada aluno é único e merece atenção individualizada.

Com a ajuda da inteligência artificial, conseguimos aprimorar os algoritmos que desenvolvemos para nossa viagem ao planeta do Pequeno Príncipe. Traçamos novas rotas mais eficientes em nossa jornada de aprendizado, superando obstáculos e ampliando nossos horizontes. A IA nos oferece insights valiosos, permitindo que tomemos decisões informadas e direcionamos nossos esforços de maneira mais eficaz. Assim, a inteligência artificial não apenas nos impulsiona, mas também nos inspira a voar mais alto e mais longe, em busca de novos conhecimentos e experiências.

A fragilidade da rosa nos ensina que o amor e a educação exigem cuidado e proteção. A IA, quando aplicada na educação, também precisa ser tratada com cautela. É essencial que os professores estejam atentos ao uso ético da tecnologia, garantindo que os dados dos alunos sejam protegidos e que a IA seja utilizada para apoiar o aprendizado, e não para substituí-lo. Assim como o Pequeno Príncipe protege sua rosa com uma redoma de vidro, os educadores devem criar um ambiente seguro e acolhedor, onde a IA possa florescer e contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

A rosa do Pequeno Príncipe é especial porque ele a cativou, tornando-a única para ele. Da mesma forma, a IA pode ser utilizada para personalizar o aprendizado, atendendo às necessidades individuais de cada aluno. Com o uso de algoritmos e análise de dados, os educadores podem criar experiências de aprendizado adaptativas que reconhecem as habilidades, interesses e desafios de cada estudante. Essa personalização não apenas valoriza a singularidade de cada aluno, mas também fortalece o vínculo entre educador e aluno, tornando a experiência educacional mais significativa.

A rosa é uma poderosa metáfora para o amor e a responsabilidade que temos pelas pessoas que nos são importantes. A docência, assim como o cuidado com a rosa, exige comprometimento e dedicação. Os educadores têm a responsabilidade de guiar seus alunos, utilizando a IA como uma

aliada para enriquecer o aprendizado. Ao entender que a tecnologia deve ser usada para apoiar o desenvolvimento humano, os professores podem cultivar um ambiente de amor e respeito, onde a educação se torna uma jornada compartilhada.

Após o uso da inteligência artificial para a construção de algoritmos que nos direcionaram como mapas foram desenhados os fluxos de nossas ideias através da ferramenta *online* Miro e como um Céu Estrelado foi construído o fluxograma ampliando o horizonte através da leitura da imagem e compreensão através do fluxograma. Trabalhamos com toda a turma de maneira colaborativa criando fluxos de nossa viagem algorítmica. O Miro se assemelha a um céu estrelado, onde as ideias se conectam como constelações, formando fluxogramas que nos orientam na jornada do aprendizado. Cada ideia é uma estrela que brilha, revelando o caminho a seguir em nossa exploração. Nesse espaço colaborativo, podemos visualizar nossas conexões, organizar nossos pensamentos e traçar novos rumos, como navegadores em busca de novos mundos. Através do Miro, a criatividade flui livremente, e as possibilidades se expandem, permitindo que nossa imaginação voe para além das fronteiras do conhecimento.

Partimos então, para uma nova viagem na Construção de Mundos através do Scratch como a Terra da Criação do planeta do pequeno príncipe: No Scratch, construímos mundos como o Pequeno Príncipe constrói seu asteroide, onde cada bloco de código é uma pedra preciosa que dá vida às nossas histórias e nos permite voar em novas direções.

Rota 3 - Construção de Planetas Imaginários: a jornada do Pequeno Príncipe no Scratch

Como resultado, a história do Pequeno Príncipe, escrita por Antoine de Saint Exupéry, nos convida a explorar temas profundos como amizade, amor e a busca pelo sentido da vida. Em uma nova abordagem, podemos unir essa narrativa mágica à tecnologia, utilizando o Scratch para criar planetas imaginários que refletem as lições aprendidas ao longo da jornada do Pequeno Príncipe.

A Inspiração para a Criação, no Scratch, uma plataforma de programação visual, temos a liberdade de construir mundos únicos e interativos. Inspirados pela essência do Pequeno Príncipe, começamos a imaginar como seriam os planetas que ele visitou. Cada planeta poderia representar uma lição ou uma experiência significativa, refletindo os personagens que o príncipe encontrou em sua jornada através dos Planetários de Ideias,

- O Planeta da Amizade Interativa: Neste mundo, o Pequeno Príncipe poderia interagir com criaturas que simbolizam a importância da amizade. Os jogadores poderiam programar diálogos que enfatizam a conexão emocional, permitindo que o príncipe

ajude os habitantes a resolver conflitos e a valorizar laços afetivos em formato de quizz tirando dúvidas sobre o pensamento computacional.

- O Planeta das Descobertas: Aqui, o Pequeno Príncipe poderia explorar um ambiente repleto de mistérios e desafios. Os usuários do Scratch poderiam criar quebra-cabeças que incentivam a curiosidade, permitindo que o príncipe descubra novas informações sobre o universo das tecnologias e de si mesmo.
- O Planeta da Responsabilidade: Neste planeta, o príncipe aprenderia sobre a importância de cuidar de suas responsabilidades, como sua rosa. Os usuários poderiam programar tarefas que o príncipe deve completar para manter seu planeta saudável, sustentável, dando dicas de descarte de materiais tecnológicos, promovendo a ideia de que cuidar do que amamos é essencial.

O Scratch é uma ferramenta de Programação Visual, desenvolvida pelo MIT Media Lab, projetada para ensinar conceitos de programação de forma acessível e interativa, especialmente para crianças e iniciantes. Utilizando uma interface baseada em blocos, os usuários podem criar animações, jogos e histórias interativas, promovendo o aprendizado de lógica de programação e pensamento computacional.

Conceitos e Benefícios:

- Aprendizado Ativo: O Scratch encoraja os usuários a aprender fazendo, permitindo que experimentem e explorem a programação de maneira lúdica.
- Pensamento Computacional: Através da criação de projetos, os usuários desenvolvem habilidades de resolução de problemas, decomposição de tarefas e abstração.
- Colaboração e Compartilhamento: Scratch possui uma comunidade online onde os usuários podem compartilhar seus projetos, receber feedback e colaborar com outros, promovendo um ambiente de aprendizagem social.
- Inclusão: A interface visual e a simplicidade do Scratch tornam-no acessível a uma ampla gama de idades e habilidades, incluindo aqueles que podem ter dificuldades com linguagens de programação textuais.

Dessa maneira, utilizando o Scratch, podemos transformar essas ideias em experiências interativas. Cada planeta pode ser projetado com cenários vibrantes e personagens animados. Os usuários podem programar movimentos, diálogos e interações, permitindo que a história do Pequeno Príncipe ganhe vida de maneira única.

Figura 1. Planeta Scratch: criando o Pequeno Príncipe



Fonte: elaborado pela autora.

Os jogadores poderiam controlar o Pequeno Príncipe, navegando entre os planetas, resolvendo problemas e aprendendo lições valiosas. A interface amigável do Scratch facilita a criação, permitindo que até mesmo iniciantes se envolvam na construção de suas próprias narrativas.

Metodologia da pesquisa em uma jornada poética

Era uma vez, no encantado planeta digital, onde o Pequeno Príncipe nos convidou a voar. Iniciamos nossa contação com a leitura online de sua história, despertando o imaginário dos alunos da disciplina de Pensamento Computacional do curso de Sistemas de Informação. Assim como o príncipe navega pelos céus, nós, como docentes, buscamos entrelaçar nossas trajetórias em um universo digital, onde o storytelling, a gamificação e a inteligência artificial se tornaram as asas dessa rica viagem de saberes.

A obra atemporal de Antoine de Saint-Exupéry, publicada em 1943, não é apenas uma fábula, mas um reflexo profundo das relações humanas. Assim como o Pequeno Príncipe cria laços de amizade em sua jornada, cada semestre com nossos alunos simboliza novos começos e convites para voos repletos de descobertas. Em cada interação, nos desbravamos, identificando novos personagens

e permitindo que nossos rasantes em harmonia nos levem a novas paisagens de aprendizado, tal como os laços que unem o príncipe à sua rosa.

Nessa busca, formulamos a questão central: como utilizar recursos tecnológicos em sala de aula para trazer novas experiências por meio da inteligência artificial, gamificação e Scratch? Ao partir para essa viagem, moldamos nossa visão de mundo, expandindo horizontes como o príncipe que explora seu universo.

Embora não busquemos respostas definitivas, nosso objetivo é instigar novas maneiras de pensar nossas ações, reconhecendo a riqueza de nossas histórias. Como o príncipe em seu asteroide, utilizamos os recursos tecnológicos para desenvolver raciocínio lógico e dar asas aos nossos pensamentos.

Os personagens que nos acompanham iluminam nosso caminho, ampliando nosso olhar e revelando a beleza das pequenas estrelas no horizonte do aprendizado compartilhado. O príncipe nos ensina a valorizar o que realmente importa, a sair da zona de conforto e a ter experiências diferentes, lembrando sempre que “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Assim, com ferramentas em mãos, ajustamos nosso avião, traçando nossa história como um mapa celeste. Utilizamos ventos favoráveis para montar a narrativa, algoritmos para guiar nosso caminho, fluxogramas para estruturar nossas ideias e o Wordwall e Scratch para imaginar novos cenários. Cada experiência se torna uma nova altitude, e juntos navegamos pelos algoritmos em uma sequência de encontros e voos, traçando rotas pelo vasto céu do conhecimento.

Trata-se de uma escrita para uma pesquisa qualitativa poética na qual é uma abordagem que combina elementos da pesquisa tradicional com a estética e a expressividade da poesia. Essa metodologia busca explorar e compreender experiências humanas de maneira profunda e subjetiva, utilizando a linguagem poética para capturar a essência das vivências e sentimentos dos participantes.

Conforme descrevemos aqui estão alguns aspectos-chave dessa abordagem. Com o Foco na Subjetividade A pesquisa qualitativa poética valoriza as narrativas individuais e as experiências pessoais. O objetivo é entender como as pessoas percebem e interpretam suas realidades.

Uso da Linguagem Poética, A linguagem poética é utilizada para expressar emoções, sensações e significados de forma mais rica e evocativa. Isso pode incluir metáforas, imagens e ritmos que tornam a pesquisa mais envolvente.

Coleta de Dados As técnicas de coleta de dados podem incluir, diários e observações, onde os participantes são incentivados a compartilhar suas histórias de maneira livre e criativa.

Análise e Interpretação, a análise dos dados foi feita de forma reflexiva, buscando identificar temas, padrões e nuances nas narrativas. A interpretação é muitas vezes apresentada em forma poética, permitindo que a voz dos participantes ressoe.

Valorização das Experiências, A pesquisa qualitativa poética busca dar voz a experiências muitas vezes marginalizadas ou silenciadas, permitindo que as histórias dos participantes sejam contadas de forma autêntica.

E assim, nessa metodologia qualitativa, buscamos compreender as nuances das interações, as emoções que emergem e as aprendizagens que florescem, sempre guiados pela luz das estrelas que nos inspiram a continuar essa jornada.

Resultados desta jornada

Os resultados da implementação do projeto “O Pequeno Príncipe no Planeta Digital dos Algoritmos” revelaram uma série de benefícios significativos para o aprendizado dos alunos na disciplina de Pensamento Computacional. Através do uso de storytelling, gamificação e inteligência artificial, foram observadas as seguintes contribuições:

Engajamento e Participação: A narrativa do Pequeno Príncipe, aliada a ferramentas interativas como Scratch e Wordwall, aumentou o engajamento dos alunos, que se mostraram mais motivados a participar das atividades propostas. O uso de elementos de gamificação facilitou a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e divertido.

Desenvolvimento de Habilidades de Programação: Os alunos conseguiram desenvolver habilidades fundamentais de programação ao criar seus próprios mundos e personagens no Scratch. A experiência prática permitiu que eles compreendessem conceitos complexos de lógica e algoritmos de maneira intuitiva.

Reflexão Crítica e Criativa: A proposta de criar planetas imaginários que refletissem lições da obra de Saint-Exupéry incentivou os alunos a refletir criticamente sobre temas como amizade, responsabilidade e a busca pelo sentido da vida. Essa abordagem não apenas fomentou a criatividade, mas também promoveu discussões significativas sobre a aplicação desses conceitos em suas próprias vidas.

Colaboração e Interação Social: A utilização de plataformas colaborativas como Miro e a interação com a inteligência artificial como assistente virtual proporcionaram um espaço para que os alunos compartilhassem ideias e trabalhassem em equipe. Essa colaboração enriqueceu a experiência de aprendizado, permitindo que eles aprendessem uns com os outros.

Na rota 1, Neste universo encantado, realizamos a leitura da literatura do Pequeno Príncipe, que revelou um par de asas permitindo-nos elevar ao reino da imaginação. Cada página lida era uma nova estrela no vasto céu do conhecimento, iluminando nosso caminho. Como menciona Saint-Exupéry, “o essencial é invisível aos olhos”, e essa jornada nos mostrou que a verdadeira beleza da literatura reside nas lições que ela desperta.

Após essa leitura inspiradora, a história se transformou em mapas estelares, guiando nossa navegação digital. Brincamos de gamificação, onde a aprendizagem se tornou uma aventura emocionante. Utilizando o Wordwall, criamos jogos que tornaram nosso aprendizado interativo e divertido, levando-nos a diferentes mundos de gamificação, onde cada desafio era uma nova oportunidade de explorar.

Enquanto viajavamos por esses planetas imaginários, a inteligência artificial atuou como ventos favoráveis, impulsionando nosso aprendizado. A IA, segundo Russell e Peter, refere-se à capacidade de um sistema de entender e aprender, semelhante à inteligência humana. Utilizamos a IA para criar algoritmos que organizaram nossas ideias, tornando a experiência ainda mais rica e envolvente.

Na rota 2, Como o Pequeno Príncipe busca retornar ao seu planeta, nós, como educadores, nos colocamos como pilotos nesta jornada. A IA “Mônica”, uma assistente virtual, foi nosso mapa de navegação, ajudando a reconstruir nosso planeta imaginário. Assim como a rosa do príncipe, a IA é única e deve ser tratada com cuidado. Ela se revelou como as correntes de ar que impulsionam nossos voos.

Através da IA, aprimoramos nossos algoritmos e traçamos novas rotas em nossa jornada de aprendizado, superando obstáculos e ampliando horizontes. A fragilidade da rosa nos ensina que o amor e a educação exigem cuidado. A IA, quando aplicada na educação, precisa ser tratada com cautela e ética, garantindo a segurança dos alunos e promovendo um ambiente acolhedor.

Na rota 3, A história do Pequeno Príncipe nos convida a explorar temas profundos como amizade e amor. No Scratch, criamos planetas imaginários que refletem as lições aprendidas ao longo da jornada do príncipe. Cada planeta representa uma experiência significativa, permitindo que o príncipe interaja com criaturas que simbolizam a importância da amizade e da curiosidade.

O Scratch, uma ferramenta de programação visual, nos oferece a liberdade de construir mundos únicos. Os usuários podem programar movimentos, diálogos e interações, trazendo a história do Pequeno Príncipe à vida de maneira única. Assim, cada planeta projetado se torna uma nova forma de vivenciar a narrativa, promovendo habilidades de programação e criatividade.

Os resultados da implementação do projeto “O Pequeno Príncipe no Planeta Digital dos Algoritmos” revelaram benefícios significativos para o aprendizado dos alunos. O engajamento aumentou, as habilidades de programação se desenvolveram, e a reflexão crítica e criatividade foram estimuladas.

Assim como o Pequeno Príncipe voa por diferentes planetas, nossos alunos, ao explorarem essas ferramentas, elevaram suas habilidades e conhecimentos a novas altitudes. A tecnologia atuou como uma aliada poderosa, permitindo que navegássemos por um universo de descobertas e reflexões.

À medida que continuamos essa jornada, é essencial cultivar um ambiente educacional que priorize a conexão humana e o cuidado com o conhecimento. Que cada aluno, como o príncipe em sua busca, possa alçar voo em direção a novos horizontes, sempre guiado pela luz das relações significativas e pelo amor ao aprendizado. E assim, nossa história se entrelaça com a do Pequeno Príncipe, onde cada voo é uma nova descoberta.

The End...

A experiência de integrar a obra “O Pequeno Príncipe” com tecnologias contemporâneas, como gamificação, inteligência artificial e Scratch, revelou-se uma abordagem eficaz para enriquecer o aprendizado em ambientes educacionais. Assim como o Pequeno Príncipe voa por diferentes planetas, os alunos, ao explorarem essas ferramentas, puderam elevar suas habilidades e conhecimentos a novas altitudes. O projeto não apenas facilitou a compreensão de conceitos de programação, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, responsabilidade e criatividade.

Por meio das interações com os personagens da história e da criação de mundos imaginários, os alunos conectaram suas experiências pessoais às lições atemporais do Pequeno Príncipe. Essa jornada de aprendizado foi como um voo, onde cada novo conhecimento adquirido se transformou em uma estrela no vasto céu da educação. A tecnologia, nesse contexto, atuou como uma aliada poderosa, permitindo que os alunos navegassem por um universo de descobertas e reflexões.

A inteligência artificial, quando integrada ao amor pela educação e ao cuidado pelos alunos,

pode se tornar uma “rosa” valiosa no contexto escolar. Ao reconhecer suas características, fragilidades e unicidade, os educadores podem utilizar a IA de maneira ética e eficaz, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. Assim como o Pequeno Príncipe aprendeu a valorizar sua rosa, nós também podemos aprender a valorizar a tecnologia como uma aliada na construção de um futuro educacional mais brilhante e humanizado.

O Scratch é mais do que uma simples ferramenta de programação; é um ambiente que promove a criatividade, a colaboração e o aprendizado ativo. Ao facilitar a introdução à programação para jovens, Scratch desempenha um papel crucial na formação das habilidades necessárias para o século XXI. A construção de planetas imaginários no Scratch oferece uma nova forma de vivenciar a história do Pequeno Príncipe. Essa abordagem não apenas homenageia a obra original, mas também promove habilidades de programação e criatividade. Ao criar mundos interativos, os usuários podem explorar temas profundos de maneira lúdica, aprendendo que, assim como o Pequeno Príncipe, todos nós podemos ser exploradores em busca de significado e conexão em nosso próprio universo.

À medida que continuamos essa jornada, é recomendável que futuras implementações desse tipo de projeto explorem ainda mais a interatividade e a personalização do aprendizado. Assim como o Pequeno Príncipe nos ensina a valorizar o que realmente importa, é essencial que cultivemos um ambiente educacional que priorize a conexão humana e o cuidado com o conhecimento. Que cada aluno, como o príncipe em sua busca, possa alçar voo em direção a novos horizontes, sempre guiado pela luz das relações significativas e pelo amor ao aprendizado.

Referências

- BRENNAN, Karen; RESNICK, Mitchel. New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In: Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2012.
- EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de J. C. de Almeida. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- GOOGLE. **Mônica**: assistente virtual. Disponível em: <https://www.google.com/monica>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- GOODFELLOW, Ian; BENGIO, Yoshua; COURVILLE, Aaron. **Deep Learning**. Cambridge: MIT Press, 2016.
- RESNICK, Mitchel *et al.* Scratch: Programming for All. **Communications of the ACM**, v. 52, n. 11, p. 60-67, 2009.
- RUSSELL, Stuart; PETER, Norvig. **Inteligência Artificial: Estruturas e Estratégias para a Solução Complexa de Problemas**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2016.
- WORDWALL. **Wordwall**: criador de atividades interativas. Disponível em: <https://wordwall.net>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Miniestação meteorológica: perspectiva ativa da intervenção com Placa Microcontrolada Arduino

Izalina de Vargas Oliva

Rede Pública de Ensino de Dom Pedrito, izaoliva.se@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Universidade Federal do Pampa, crisnabierhaz@unipampa.edu.br

Evandro Pereira da Silva

Universidade Federal do Pampa, evandropereira.aluno@unipampa.edu.br

Pedro Fernando Teixeira Dorneles

Universidade Federal do Pampa, pedroftd@gmail.com

Introdução

Este trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, *campus* Bagé, no Rio Grande do Sul (RS), na qual se desenvolveu uma intervenção didática, automação de uma miniestação meteorológica, com uma turma de Ensino Fundamental de uma Escola do Campo, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de Física, sendo eles: Temperatura, Sensação Térmica, Calor, Umidade relativa do ar, Velocidade dos ventos, Índice de calor e Índice de resfriamento.

Para potencializar o aprendizado dos conceitos de Física, a intervenção pedagógica subsidiada em Damiani *et al.* (2013), também se fundamentou nas contribuições das metodologias ativas, pela perspectiva do engajamento dos estudantes de forma mais participativa e reflexiva, no qual ocupam centralidade e protagonismo no processo de aprendizagem.

De acordo com Soares (2021), através das metodologias ativas, novas perspectivas de aprendizagem são alcançadas, superando o simples acesso e memorização de informações, facilitadas hoje pelo meio digital, tendo um foco maior no desenvolvimento de habilidades e competências que envolvam o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, a criação, a colaboração e o trabalho em equipe, entre outras.

Na perspectiva de (Cunha *et al.*, 2024), as metodologias ativas podem ser definidas como um conjunto de estratégias pedagógicas que têm por objetivo uma formação crítica e problematizadora da realidade, centrando-se no estudante como sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Fundamentadas na autonomia discente e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, essas metodologias promovem a construção do conhecimento de forma participativa e significativa.

Diferentes autores estabelecem características das metodologias ativas que rompem com a perspectiva tradicional de ensino, entre elas Diesel, Santos Baldez e Neumann Martins (2017) destacam o aluno como centro e o professor como mediador, facilitador e ativador do processo de aprendizagem. Também destaca-se a autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe e inovação.

Na perspectiva de Bacich e Moran (2017) e Moran (2019) com as metodologias ativas, busca-se criar contextos nos quais os estudantes possam atuar de maneira prática, refletir sobre suas ações, compreender os conteúdos envolvidos e desenvolver sua capacidade de análise, interação e expressão de valores, incentivar o pensamento crítico, o feedback, a interação com colegas e professores. Acreditamos que experiências com programação e automação, potencializam aspectos das metodologias ativas, além dos já mencionados o uso de tecnologias educacionais e a aprendizagem experiencial. Neste estudo vamos explorar três princípios das metodologias ativas de acordo com Moran (2017).

O primeiro é a **problematização da realidade**, onde os alunos são incentivados a conectar o conteúdo acadêmico com situações do cotidiano, através da automação de uma miniestação meteorológica. O segundo é o potencial da intervenção em proporcionar uma experiência **prática e inovadora** que estimulou o protagonismo dos estudantes, através da construção de conceitos de Temperatura, Sensação Térmica e outros temas relacionados. Além disso, o trabalho foi desenvolvido em **equipe**, favorecendo a colaboração entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, resolução de problemas e cooperação.

Delimitou-se como objetivo compreender como os princípios das metodologias ativas estão presentes na construção da miniestação e no referencial teórico que subsidiou esta prática.

Metodologia

A pesquisa realizada foi do tipo intervenção pedagógica, na acepção de Damiani *et al.* (2013), com abordagem predominante qualitativa. Os procedimentos adotados neste estudo foram organizados em duas etapas.

A primeira envolveu uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no ano de 2018 com os descritores *Arduino*, *Ardublock* e Miniestação Meteorológica, visando reunir fundamentos teóricos relevantes sobre o tema. As quatro dissertações são discutidas na seção três.

A segunda etapa, com uma abordagem qualitativa, consistiu no desenvolvimento e análise de uma intervenção didática, ancorada nos pressupostos de Damiani *et al.* (2013), delimitada como uma ação planejada e intencional, buscou promover aprendizagens significativas nos oito estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes, da cidade de Dom Pedrito/RS.

Uma intervenção didática é estruturada em 3 fases: planejamento, implementação de interferências, em nossas palavras a execução, utilizando diversidade de estratégias, sempre priorizando o papel ativo do estudante e a mediação do professor e a avaliação para replanejamento. A autora afirma que as intervenções pretendem desenvolver um agir pedagógico para promover mudanças objetivas e subjetivas, sendo que a diversidade de estratégias, neste caso da automação da miniestação, foi composto por dois módulos: o primeiro caracterizado como um Estudo Piloto (EP) e o segundo, como um Conjunto de Situações-Problemas.

O estudo piloto contou com iniciação à programação em blocos com o software *Ardublock* e a plataforma microcontrolada Arduino na forma de um minicurso, para os alunos do 8º ano. O conjunto de situações problemas, foi delimitado a partir da observação de fenômenos climáticos e da necessidade de monitoramento ambiental, os estudantes foram convidados a refletir sobre questões concretas e contextualizadas, exercitando a capacidade de investigar e compreender a realidade que os cerca.

A análise dos resultados se deu mediante análise de conteúdo, estruturada em três fases, segundo Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise ocorreu a sistematização das principais ideias relacionadas nas dissertações sobre o tema. A exploração do material se consolidou através da construção de tabelas com a sistematização dos dados obtidos e por último, no tratamento dos resultados, ocorreu a interpretação dos dados baseado no referencial teórico.

Revisão bibliográfica na BDTD: subsídios para a fundamentação teórica

A busca pelas dissertações se deu na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), através dos seguintes descritores *Arduino*, *Ardublock* e Miniestação Meteorológica, procurando subsídios para embasar o processo de elaboração e de uma miniestação meteorológica a ser utilizada nos anos finais do Ensino Fundamental.

Foram selecionadas quatro dissertações, duas do mestrado profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma do Mestrado do Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e outra do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Síntese sobre as dissertações relacionadas

Programa	Dissertação	Autor	Objetivo	Produção Educacional
Programa Nacional de mestrado Profissional em Ensino de Física MNPEF- UNESP- São Paulo -2018	Proposta de Sequência Didática Baseada na Aprendizagem Significativa: construção de uma Mini Estação Meteorológica com <i>Arduino</i>	Fernando Carlos Rodrigues Pinto	A utilização de uma miniestação meteorológica automática com <i>Arduino</i> para ensinar e aprender os conteúdos prescritos e as habilidades.	Miniestação meteorológica automática com <i>Arduino</i> .
Mestrado Profissional em Ensino de Física MPEF - UFRG- Porto Alegre - 2014	<i>Arduino</i> como uma Ferramenta Mediadora no Ensino de Física	Rafael Frank de Rodrigues	Utilizar a plataforma <i>Arduino</i> como ferramenta mediadora no ensino de Física.	Miniestação meteorológica automática com <i>Arduino</i> .
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências MPEC – Unipampa- Bagé- 2017	Explorando as Possibilidades de Inserção da Plataforma <i>Arduino</i> no Ensino de Ciências da Educação Básica	Januário Dias Ribeiro	Avaliar as possibilidades de inserção da Plataforma <i>Arduino</i> , no Ensino de Ciências da Educação Básica, através de um enfoque nos conceitos introdutórios de lógica de programação e montagens de circuitos eletrônicos.	Apostila sobre lógica de programação e montagens de circuitos eletrônicos.
Programa de Pós-Graduação de Ensino de Física – PPGEF-POA-RS	<i>Arduino</i> : Uma Ferramenta para Aquisição de Dados, Controle e Automação de Experimentos de Óptica em Laboratório Didático de Física no Ensino Médio.	Elio Molisani Ferreira Santos	Apresentar algumas possibilidades da placa de prototipagem <i>Arduino</i> em conjunto com as tecnologias de informação (TIC).	Material de apoio ao professor sobre como abordar o conceito de óptica por meio da automação.

Fonte: Oliva (2020).

Pinto (2018), em seu trabalho intitulado *Proposta de Sequência Didática Baseada na Aprendizagem Significativa: construção de uma Mini Estação Meteorológica com Arduino*, desenvolvido pelo Programa de pós-graduação de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, pela Universidade Estadual Paulista, apresenta as possibilidades do uso da tecnologia no Ensino de Física. Para isso, fundamentou seus estudos na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que parte da premissa que para aprender algo novo o aluno parte de seus conhecimentos prévios, servindo de âncora para o novo conhecimento. Como produto educacional, utilizou a plataforma de prototipagem *Arduino* para construção de uma miniestação meteorológica automática controlada por *Arduino* para ensinar e aprender os conteúdos prescritos e as habilidades pretendidas no Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A dissertação de Rodrigues (2014), apresentada no Programa de pós-graduação em Ensino de Física, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utilizou o *Arduino* como ferramenta para mediar o ensino de Física, por meio de uma estratégia embasada nos conceitos de interação social e zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky. Através de tal estudo, foi possível perceber a relevância do uso do *Arduino* vinculado ao ensino de Física, pois a partir dos experimentos percebeu-se o engajamento dos alunos e interesse, por se tratar de uma ferramenta de fácil manuseio.

De acordo com os resultados, os alunos demonstraram curiosidades sobre os conceitos de Física e os temas correlatos. Cabe destacar que a construção da miniestação meteorológica automatizada foi o ponto alto do projeto, e que a organização em pequenos grupos de alunos oportunizou momentos muito ricos no processo de ensino-aprendizagem. As similaridades com nosso trabalho estão justamente em promover a autonomia dos alunos, apostando em recursos didáticos que os levem a pensar e refletir sobre determinados conceitos de Física.

Já Ribeiro (2018), elaborou uma proposta de trabalho intitulada: *Explorando as Possibilidades de Inserção da Plataforma Arduino no Ensino de Ciências da Educação Básica*, desenvolvido pelo programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, pela Universidade Federal do Pampa - *Campus Bagé*. O foco central de seus estudos foi a inserção da plataforma *Arduino*, no Ensino de Ciências da Educação Básica. O autor destaca que para ter êxito é preciso investir na formação de professores, pois os mesmos são peças fundamentais neste processo de ensinar, para isso criou como produto educacional um curso para formação de professores e uma apostila intitulada *Curso de iniciação a arduino* para professores, que apresenta os seguintes tópicos: a) conceitos básicos de programação; b) conhecendo o *Arduino*. c) uso do *Arduino* em sala de aula; a fim de subsidiar uma melhor compreensão por parte de professores sobre programação. Cabe destacar que o uso da programação através da plataforma *Arduino* pode apresentar resultados significativos no ensino de Física.

A dissertação de Santos (2014), denominada *Arduino: Uma Ferramenta para Aquisição de Dados, Controle e Automação de Experimentos de Óptica em Laboratório Didático de Física no Ensino Médio*, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Ensino de Física, mestrado profissional em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tece como foco principal o conjunto de ferramentas: o *Arduino*, Experimentos de Óptica, WEB 2.0, tecnologias de informação e comunicação e laboratório didático. Todos estes elementos segundo o autor oportunizaram aos alunos uma forma inovadora de aprender os conceitos de Física, para isso seu alicerce foi embasado nas teorias de Ausubel e Vygotsky.

Ainda destaca que o Ensino de Física pode ser promissor, se aliado ao sistema de programação *Arduino*, porque esta ferramenta possibilita ao estudante coletar e analisar dados no desenvolvimento dos experimentos e compreender os conceitos, interpretar as fórmulas associadas aos fenômenos físicos e apresentar de forma contextualizada. A similaridade com o trabalho em questão parte justamente desse processo de construção do saber, o aprender a aprender onde o aluno vai dar significado aos conceitos que precisam ser aprendidos para poder aplicar no seu cotidiano.

Para Santos (2014), o *Arduino* pode ser considerado uma ferramenta versátil e pode ser utilizada em experimentos de Física como nas demais áreas do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento norteador da Educação Brasileira, na competência de número quatro, trata sobre a Comunicação, e salienta a importância das diferentes linguagens, verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como, conhecimentos das linguagens artísticas, matemáticas e científicas.

As contribuições desses projetos são relevantes, inicialmente no que diz respeito à forma de como o ensino de Física pode ser trabalhado dentro do espaço escolar e à forma contextualizada para dar significado aos conceitos físicos. A segunda particularidade está na construção de uma miniestação meteorológica, onde foram estabelecidas variáveis climáticas para serem exploradas.

Miniestação e conexões com as metodologias ativas

Segundo Bacich e Moran (2017), as metodologias ativas são estratégias de ensino que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o de forma participativa, investigativa e reflexiva. Elas favorecem a construção do conhecimento de maneira flexível e integrada, promovendo experiências que conectam teoria e prática.

Nesse contexto, a intervenção realizada com os alunos do 8º ano dialoga diretamente com essa perspectiva, ao estimular a investigação de fenômenos meteorológicos reais por meio da automação da miniestação e da cooperação em grupo para solucionar desafios propostos.

Entre os diferentes princípios das metodologias ativas que perpassam a intervenção didática ora desenvolvida, faremos a discussão de três em específico, a saber: Problemática da realidade, trabalho em equipe e inovação.

A respeito da **problemática da realidade**, Moran (2017) destaca como uma etapa essencial nas metodologias ativas, pois estimula o pensamento crítico e a aproximação entre conhecimento acadêmico e experiência de vida. O estudante deixa de ser um receptor passivo de informações para se tornar sujeito da investigação e do diálogo com o contexto onde está inserido. Este preceito se manifesta na intervenção didática no momento em que os estudantes são provocados a observar e refletir sobre questões ambientais concretas, como a variação climática local e a necessidade de monitoramento meteorológico. Ao propor a automação de uma miniestação meteorológica, parte-se

de um problema real e contextualizado, capaz de mobilizar os saberes prévios dos alunos e despertar o interesse por soluções práticas e significativas

Por meio de uma miniestação controlada por *Ardublock*, criou-se oportunidades para os estudantes investigarem situações, como, por exemplo: “Por que utilizamos, em vez de temperatura, a expressão sensação térmica?”, “Podemos medir a temperatura utilizando nossos sentidos?”, “Por que utilizamos a expressão ‘como o dia está quente?’”, “Quais instrumentos utilizamos para medir a temperatura?”, “Por que, quando estamos com frio, pedimos para fechar portas e janelas?” As respostas às questões do dia a dia foram construídas por meio de códigos de programação desenvolvidos no ambiente *Ardublock*, conforme exemplificados na Figura 1.

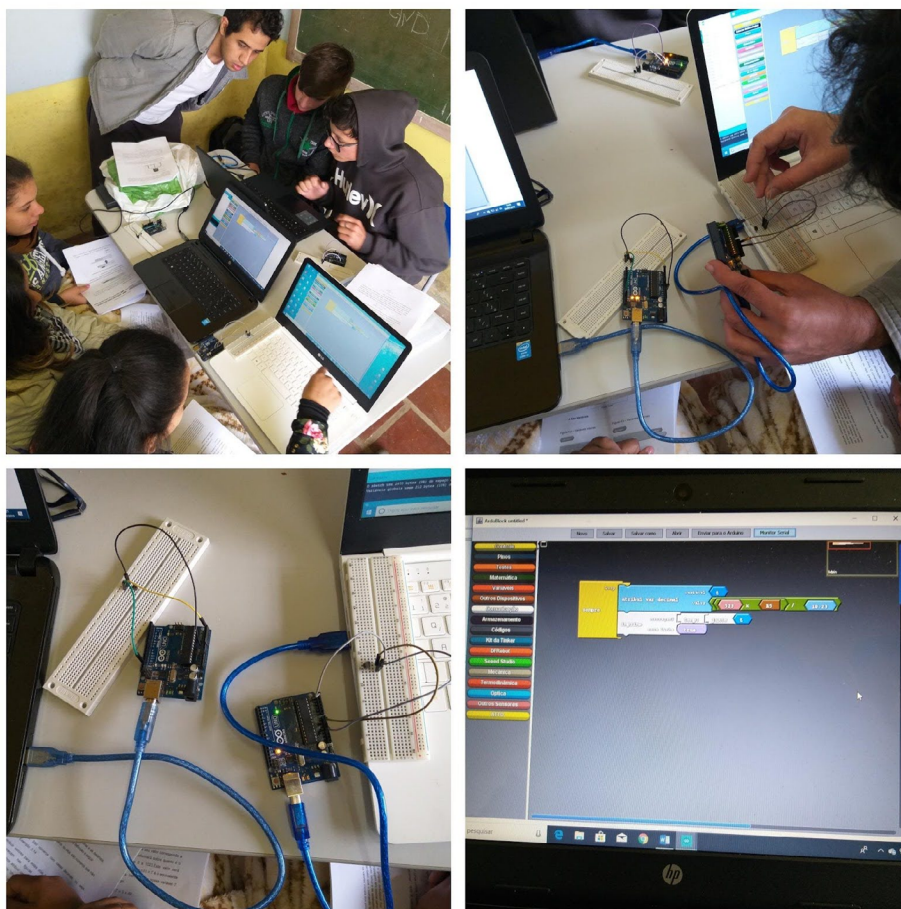
Figura 1. Código criado no *Ardublock* para automação da miniestação



Fonte: Oliva (2020).

O segundo elemento que será discutido é o **trabalho em equipe**, capacidade fundamental na execução da automação da miniestação, uma vez que a complexidade das tarefas conecta diferentes áreas do conhecimento, como ciências, matemática, geografia e tecnologia. A divisão de funções, a troca de ideias e a cooperação entre os estudantes do grupo foram essenciais para o avanço do projeto, promovendo não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa e responsabilidade coletiva. Nesse ambiente colaborativo, cada aluno contribui com sua singularidade e pertencimento para a construção de um produto comum que oportuniza-se uma melhor compreensão de conceitos físicos que pareciam abstratos. Diferentes momentos deste processo colaborativo e cooperativo podem ser observados na Figura 2.

Figura 2. O trabalho em equipe na automação da miniestação meteorológica



Fonte: Oliva (2020).

Já em relação à prática e inovação, constatou-se através da intervenção, que a busca por soluções criativas para desafios técnicos, envolvendo a coleta e interpretação de dados climáticos ou a integração de sensores com plataformas digitais, salientando que nesse contexto específico com a utilização do *Ardublock*, estimulou o desenvolvimento do pensamento crítico, da postura ativa frente aos desafios impostos e da busca de soluções em equipe. Ao mesmo tempo, cultivar uma postura inovadora significa encorajar os estudantes a pensar “fora da caixa”, explorar possibilidades e desenvolver autonomia na resolução de problemas. Assim, a miniestação meteorológica tornou-se um símbolo de transformação: da realidade, do conhecimento e das práticas pedagógicas.

Algumas considerações

A partir da revisão da literatura foi possível identificar as diferentes formas de abordar os conceitos físicos bem como suas relações com o cotidiano dos alunos. Partindo dessa ideia, julgamos pertinente o uso do *Ardublock* como uma linguagem diferenciada que alicerçada ao planejamento

de uma intervenção didática constituiu-se em uma estratégia diferenciada na Educação Básica, especialmente na realidade de uma escola do campo.

Percebemos com a experiência que a automação da miniestação meteorológica, mais do que uma atividade técnica, materializou princípios centrais das metodologias ativas, como a problematização da realidade, o trabalho colaborativo e a inovação tecnológica aplicada ao contexto educacional, ao promover a partir de um problema real, engajamento, desenvolvimento autônomo, pesquisa, pensamento crítico, aprofundamento de domínios cognitivos relacionados a conceitos físicos.

Dessa forma, levantamos como questão de futuras pesquisas a investigação sobre o processo de elaboração dos códigos em programação em blocos e a transformação em programação na interface tendo como objetivo a identificação dos avanços e retrocessos para o desenvolvimento de situações problemas.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 jun. 2018.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias Ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39442, 2024.

DAMIANI, Magda Floriani; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, 2017.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso**: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

PINTO, F. C. R. **Proposta de sequência didática baseada na aprendizagem significativa: construção de uma miniestação meteorológica com arduino**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152655>. Acesso em: 23 out. 2019.

RIBEIRO, J. Explorando as possibilidades de inserção da plataforma arduino no ensino de ciências da educação básica. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Bagé, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/3044/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Janu%c3%a1rio%20Ribeiro%202017.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

RODRIGUES, R. F. Arduino como uma ferramenta mediadora no ensino de física. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Ensino de Física, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108542>. Acesso em: 24 out. 2019.

OLIVA, Izalina de Vargas. A Diferenciação entre os Conceitos de Temperatura e Sensação Térmica por Meio de uma Miniestação Meteorológica à Luz da Teoria Dos Campos Conceituais: uma Investigação em uma Escola do Campo. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. 2020. Disponível em: DIS Izalina Oliva 2020.pdf. Acesso em 20 de abril de 2020.

SANTOS, E. M. F. **Arduino: uma ferramenta para aquisição de dados, controle e automação de experimentos de óptica em laboratório didático de física no ensino médio**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115456>. Acesso em: 24 out. 2019.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2021.

Plataforma On, inovação e o papel dos editores universitários

Guilherme Araújo Collares da Silva

Centro Universitário da Região da Campanha, guilhermesilva@urcamp.edu.br

Fellipe Santos Godinho

Centro Universitário da Região da Campanha, fellipegodinho210714@sou.urncamp.edu.br

Paula Lemos Silveira

Centro Universitário da Região da Campanha, paulasilveira@urcamp.edu.br

Taís Conceição de Oliveira

Universidade Federal do Pampa, taisoliveira210064@sou.urncamp.edu.br

Introdução

O presente estudo tem por objetivo principal destacar a relevância da Plataforma ON, na qual conecta diversas universidades comunitárias integrantes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e da ACAFE, investigando sua importância. Pois torna-se importante analisar as percepções de alunos, docentes e administradores da Urcamp sobre a Plataforma ON, identificando seus benefícios e desafios, a fim de compreender seu impacto na colaboração acadêmica e na integração institucional. Como objetivos específicos visa: Investigar as percepções dos alunos da Urcamp sobre os benefícios e desafios da Plataforma ON, visando identificar como essa ferramenta impacta sua experiência acadêmica e a colaboração entre pares, verificando os benefícios que ela proporciona e os desafios que enfrentam na sua utilização, com o intuito de propor melhorias.

Tendo como problemática desvendar qual a importância da Plataforma ON para a instituição e comunidade? Considerando que, a plataforma facilita a troca de ideias, cooperação, colaboração e integração universitária no estado do Rio Grande do Sul, abrangendo áreas como saúde, educação e

desenvolvimento regional e social, além de promover eventos e capacitações. “Tais serviços dependem de um administrador local, dedicado a instituição de Ensino Superior (IES), que desempenha um papel crucial na manutenção e fortalecimento do projeto.

As universidades envolvidas possuem caráter comunitário totalizando 14, pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias (COMUNG) e 10 Instituições que integram a Associação de Caridade de Fundações Educacionais (ACAFE).

Universidade do Vale do Itajaí (Univali); Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); Universidade Regional de Blumenau (FURB); Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc); Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Integram o COMUNG as seguintes instituições, Universidade Feevale (Feevale). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (Unicruz), Centro Universitário Franciscano (Unifra), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Universidade do Vale do Taquari (Univates), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade da Região da Campanha (Urcamp), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). O Consórcio atende mais de 50% dos universitários gaúchos, oferecendo mais de 600 cursos de graduação. A Urcamp está presente na região fronteira do Rio Grande do Sul, Brasil. Fundada em 1969, a universidade adota a missão de impulsionar a educação de qualidade, a pesquisa e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento social além de seu campus, atingindo a economia, cultura e desenvolvimento regional.

A colaboração representa um avanço em inovação e tecnologia, concedendo a oportunidade de receber bolsas de estudo a alunos, que contribuem para a continuidade de suas formações acadêmicas. Dessa maneira, em troca de trabalhos relacionados à alimentação e manutenção dos conteúdos presentes na plataforma online.

Os participantes dessa iniciativa na Urcamp encontrasse: um bolsista de Sistemas de informação, responsável por alimentar e manutenção dos dados da universidade anteriormente dita no site da Plataforma On, o que oferece aprendizado sobre gestão, precisão, ética e responsabilidade digitais, na publicação e divulgação de dados entre ambientes digitais.

Comunitárias: ACAFE E COMUNG

A ACAFE e o COMUNG são pilares fundamentais da educação superior comunitária no Brasil. Através de suas iniciativas, elas promovem a colaboração entre instituições, a formação de profissionais qualificados e o desenvolvimento das comunidades atendidas, contribuindo para um futuro mais inclusivo e sustentável. As principais contribuições são:

- **Acesso à Educação:** As iniciativas promovidas por ambas as associações contribuem para a democratização do acesso ao ensino superior, especialmente em regiões menos favorecidas.
- **Inovação e Pesquisa:** A colaboração entre instituições estimula a inovação e a pesquisa, resultando em projetos que atendem às necessidades da sociedade.
- **Fortalecimento da Identidade Comunitária:** A atuação das associações reforça a identidade comunitária das instituições, promovendo um compromisso com o desenvolvimento local e a responsabilidade social
- **Para concluir,** a atuação da ACAFE e do COMUNG não apenas transforma a paisagem da educação superior no Brasil, mas também serve como um modelo de inovação e inclusão social. Ao garantir acesso à educação de qualidade, fomentar a pesquisa e fortalecer a identidade comunitária, essas associações criam um ambiente propício para o desenvolvimento de soluções que atendem às demandas sociais contemporâneas. Assim, elas não apenas capacitam indivíduos, mas também promovem uma sociedade mais equitativa e coesa, onde cada membro tem a oportunidade de contribuir para um futuro mais justo e sustentável.

ACAFE

Segundo ACAFE (2021), as associações ACAFE (Associação Catarinense de Fundações Educacionais) e COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas) são fundamentais para o fortalecimento da educação superior comunitária no Brasil, especialmente nas regiões de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ambas têm como objetivo promover a colaboração entre instituições de ensino, além de contribuir para o desenvolvimento social e educacional das comunidades que atendem.

A ACAFE foi fundada em 1996 e reúne diversas instituições de ensino superior em Santa Catarina. Seu principal objetivo é representar e defender os interesses das instituições associadas, promovendo a qualidade da educação e a troca de experiências entre os membros.

Características da ACAFE:

- **Fomento à Educação:** A ACAFE busca promover a melhoria da qualidade do ensino superior por meio de programas de formação e capacitação para docentes e gestores.
- **Integração entre Instituições:** A associação facilita a troca de conhecimentos e experiências entre as universidades, promovendo eventos, seminários e congressos.
- **Defesa de Políticas Públicas:** A ACAFE atua na defesa de políticas públicas que beneficiem a educação superior, buscando influenciar decisões que impactem as instituições comunitárias.

Em síntese, a ACAFE desempenha um papel crucial na promoção da educação superior no Brasil, destacando-se pelo seu compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e pela integração entre instituições. Ao fomentar a capacitação de docentes e gestores, facilitar a troca de experiências e defender políticas públicas que favoreçam as universidades comunitárias, a ACAFE não apenas enriquece o ambiente

acadêmico, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais consciente e engajada. Assim, a associação se torna um pilar fundamental para o avanço da educação superior, refletindo a importância da colaboração e da inovação no desenvolvimento educacional do país.

COMUNG

Segundo COMUNG (2021) é um consórcio que reúne universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, com o objetivo de promover a integração e a colaboração entre as instituições participantes. Fundado em 2005, o COMUNG busca fortalecer a educação superior comunitária, promovendo o desenvolvimento regional e a responsabilidade social.

Características do COMUNG:

- **Desenvolvimento de Projetos Conjuntos:** O COMUNG incentiva a realização de projetos de pesquisa e extensão que envolvam múltiplas instituições, promovendo a troca de saberes e experiências.
- **Capacitação e Formação:** Através de programas de formação continuada, o COMUNG apoia o desenvolvimento profissional de docentes e colaboradores das instituições associadas.
- **Intercâmbio Acadêmico:** O consórcio promove a mobilidade acadêmica entre as universidades, permitindo que alunos e professores participem de atividades em diferentes instituições, enriquecendo a formação e a experiência acadêmica.

Tanto a ACAFE quanto o COMUNG desempenham um papel crucial no fortalecimento da educação superior comunitária. Elas promovem a inclusão social, o desenvolvimento regional e a formação de profissionais qualificados que atendem às demandas do mercado de trabalho e das comunidades locais.

A URCAMP

O Centro Universitário da Região da Campanha é uma instituição de ensino superior localizada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Fundada em 1969, a universidade tem como missão promover a educação de qualidade, a pesquisa e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

A Urcamp possui diversos campi, sendo considerada multicampi em que o principal localizado em Bagé, além de unidades em cidades como Dom Pedrito, Santana do Livramento, Alegrete e São Gabriel. Essa estrutura permite que a Urcamp atenda a uma ampla gama de estudantes, oferecendo um ambiente acadêmico diversificado e acessível.

A Urcamp oferece uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Além disso, a universidade promove programas de extensão e pesquisa que incentivam a participação ativa dos alunos em projetos que beneficiam a comunidade local.

A Urcamp tem um forte compromisso com a comunidade, buscando integrar a teoria à prática por meio de projetos sociais e de extensão. A Urcamp atua em diversas áreas, como saúde, educação e meio ambiente, promovendo ações que visam melhorar a qualidade de vida da população da região da Campanha.

Plataforma On: inovação e tecnologia

A Plataforma ON representa uma inovação significativa no contexto da educação superior, permitindo a integração de recursos educacionais digitais e facilitando a comunicação entre alunos e professores. Essa plataforma responde à necessidade de uma colaboração contínua entre diversos setores e as universidades participantes, que cooperam e competem entre si para o sucesso de vários projetos, impactando efetivamente a população.

Segundo Silva e Almeida (2021), essas plataformas são essenciais para promover um aprendizado colaborativo e autônomo, ampliando o acesso ao conhecimento e promovendo a inclusão digital. Além disso, como mencionado anteriormente, as demandas desempenham um papel crucial na integração entre a comunidade e a universidade por meio da Plataforma ON. No entanto, sua função vai além disso: a plataforma também serve como um importante repositório de informações, alimentado pelas próprias universidades participantes. Este repositório inclui dados sobre cursos, graduações e as últimas notícias que impactaram positivamente a comunidade.

Integração comunitária: Plataforma On

A Plataforma ON é uma iniciativa inovadora que visa promover a integração comunitária, reunindo as 14 instituições que compõem o Comung (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas). Essa plataforma atua como um espaço colaborativo, facilitando a comunicação e o compartilhamento de recursos entre as instituições, além de fomentar projetos e ações que beneficiem a comunidade.

Inovação e benefícios da Plataforma On:

- **Integração das Instituições:** Facilitar a colaboração entre as 14 universidades, promovendo um ambiente de troca de conhecimento e experiências.
- **Desenvolvimento de Projetos Comunitários:** Incentivar a criação e implementação de projetos que atendam às necessidades da comunidade local, utilizando os recursos e expertise das instituições participantes.
- **Acesso à Informação:** Disponibilizar informações relevantes sobre eventos, cursos e oportunidades de formação, tanto para os alunos quanto para a comunidade em geral.
- **Fomento à Pesquisa:** Criar um espaço onde pesquisadores possam compartilhar suas descobertas e colaborar em projetos interinstitucionais.

- Fortalecimento da Rede: A Plataforma ON fortalece a rede de apoio entre as instituições e a comunidade, promovendo um ambiente mais coeso e colaborativo.
- Oportunidades de Aprendizado: Através de cursos e workshops, a comunidade tem acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.
- Impacto Social: Os projetos desenvolvidos visam atender a demandas sociais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população.

Diversidade dos dados na Plataforma On

A Plataforma On possui grande valor para os usuários que desejam saber mais sobre as universidades comunitárias, em especial dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, por centralizar informações diversas, antes dispersas online, em sites e redes sociais oficiais pertencentes a cada instituição, permitindo que o impacto das ações de cada uma seja visto de modo unificado.

Neste ambiente unificado, encontram-se notícias e conteúdos relevantes para a comunidade, como os dados sobre cursos de graduação – tanto presenciais quanto a distância –, prestações de serviços, extensões, pesquisas acadêmicas e a infraestrutura universitária, além dos meios diretos de comunicação oficiais pertencentes a cada instituição, garantindo, por vez, confiabilidade e credibilidade e fortalecendo a integração direta entre a comunidade externa e acadêmica.

O principal responsável por essa integração, não apenas com os estados já citados, mas com todo o Brasil, é a criação de “Demandas”, disponíveis aos usuários da Plataforma On, sejam eles organizações, pessoas físicas, jurídicas, órgãos governamentais e não governamentais. Eles podem registrar suas necessidades e desafios, que serão aceitos e acolhidos por diversas universidades, que buscarão soluções inovadoras, teóricas e práticas, muitas vezes criadas por seus próprios acadêmicos em formação e supervisionados por seus docentes, fundamentando, por vez, um ecossistema colaborativo e dinâmico no ensino superior.

Entre os contribuintes desse ecossistema, encontram-se os estagiários, que recebem a valiosa oportunidade, por meio das universidades comunitárias em parceria com Acafe e Comung, de ter seu desenvolvimento profissional aprofundado de modo significativo.

Eles são responsáveis por alimentar e assegurar que todos os dados vigentes na Plataforma On permaneçam precisos, atuais e relevantes, creditando os devidos autores e garantindo que o conteúdo publicado não infrinja direitos autorais nem a propriedade intelectual. Desse modo, preserva-se a integridade ética e a responsabilidade no ambiente digital.

Em síntese, a Plataforma On consolida-se como um ambiente inovador que fortalece a colaboração entre as instituições comunitárias e facilita o acesso a dados relevantes para pesquisadores, gestores e estudantes, promovendo um ecossistema de informação que alia centralização, confiabilidade e interatividade social.

Autoria dos dados e LGPD

A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) estabelece diretrizes rigorosas para o tratamento

de dados pessoais no Brasil. A Plataforma ON deve estar em conformidade com essa legislação, considerando os seguintes aspectos:

- **Consentimento:** Os usuários consentem com relação ao uso de dados pessoais. Isso inclui informações claras sobre quais dados estão sendo coletados e para quais finalidades.
- **Transparência:** A plataforma informa aos usuários sobre dados que serão utilizados, armazenados e compartilhados. Isso é feito por meio de políticas de privacidade acessíveis e detalhadas.
- **Segurança:** Medidas de segurança foram implementadas para proteger os dados contra acesso não autorizado, vazamentos e outras ameaças. Isso inclui, controle de acesso.
- **Direitos dos Titulares:** Os usuários têm direitos garantidos pela LGPD, como o direito de acessar, corrigir e excluir seus dados pessoais. A Plataforma ON facilita o exercício desses direitos.
- **Responsabilidade:** As instituições participantes designam um encarregado de proteção de dados (DPO) para garantir a conformidade com a LGPD e atuar como ponto de contato para questões relacionadas à proteção de dados.

A gestão adequada da autoria dos dados e a conformidade com a LGPD são essenciais para a credibilidade e a segurança da Plataforma ON. Ao respeitar os direitos dos usuários e garantir a proteção das informações pessoais, a plataforma não apenas promove um ambiente de aprendizado mais seguro, mas também fortalece a confiança entre as instituições e seus usuários.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, permitindo uma análise aprofundada das experiências e percepções dos acadêmicos em relação à Plataforma ON. A população-alvo incluirá alunos, docentes e administradores das universidades que fazem parte da Urcamp. A pesquisa qualitativa é fundamentada em autores como Creswell (2014), que destaca a importância da compreensão do contexto social e das experiências individuais, e Minayo (2015), que enfatiza a relevância da interpretação dos significados atribuídos pelos participantes. Além disso, Bardin (2016) oferece ferramentas valiosas para a análise de conteúdo, essencial para a coleta e interpretação dos dados qualitativos.

A coleta de dados ocorre por meio de entrevistas que são disponibilizadas através de QR Code nos ambientes da IES, que permitem aos participantes expressar suas opiniões sobre a importância da Plataforma ON, bem como os benefícios e desafios que enfrentam. Uma análise documental também é conduzida, revisando documentos institucionais, relatórios e materiais da Plataforma ON para compreender sua estrutura, objetivos e resultados.

Todos os participantes são devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, e sua participação é estritamente voluntária. O anonimato e a confidencialidade das informações coletadas são garantidos, assegurando a ética e a integridade do estudo.

Resultados e Discussões

Deduz-se que há um alto índice de ignorância da população em relação a da importância da Plataforma On e o papel dos editores universitários, uma vez que um grande número de entrevistados não possui um posicionamento adequado. Portanto, conclui-se que existe uma significativa lacuna no conhecimento sobre as vantagens e benefícios da Plataforma ON e seus recursos. Essa plataforma oferece diversas oportunidades de protagonismo acadêmico, além de fomentar o desenvolvimento de ideias e a execução de projetos inovadores.

A Plataforma ON desempenha um papel fundamental na integração e colaboração entre as universidades comunitárias que fazem parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e da Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE). Os resultados obtidos através da análise qualitativa das experiências dos usuários da plataforma revelam várias dimensões de importância:

Integração Acadêmica: A Plataforma ON facilita a troca de conhecimentos e experiências entre instituições, promovendo a colaboração em projetos de pesquisa e extensão. Essa integração acadêmica não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece as redes de pesquisa, permitindo que acadêmicos compartilhem recursos e melhores práticas.

Acesso à Educação: A plataforma amplia o acesso à educação superior, especialmente para alunos de comunidades menores e mais afastadas. A possibilidade de cursos e atividades interinstitucionais proporciona uma formação mais diversificada e inclusiva, contribuindo para a democratização do ensino superior.

Desenvolvimento Profissional: A conexão entre as universidades permite que os estudantes participem de programas de intercâmbio, estágios e eventos acadêmicos, aumentando suas oportunidades de desenvolvimento profissional. Isso é particularmente relevante em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, onde a experiência prática e a formação multidisciplinar são altamente valorizadas.

Inovação e Empreendedorismo: A Plataforma ON estimula a inovação ao reunir diferentes perspectivas e expertises. A colaboração entre instituições pode gerar novas ideias e iniciativas empreendedoras, preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas comunidades e no mercado.

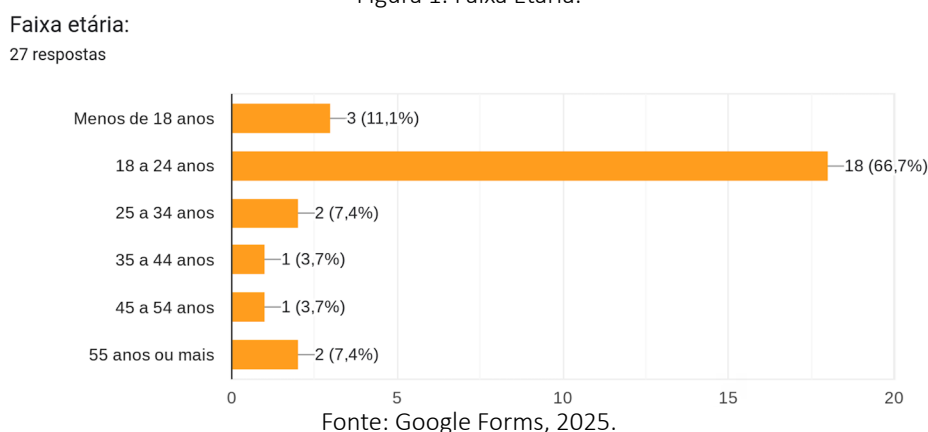
Fortalecimento da Comunidade: A interação entre as universidades e suas comunidades locais é essencial para o desenvolvimento regional. A Plataforma ON promove projetos que atendem às necessidades comunitárias, fortalecendo laços sociais e promovendo o engajamento cívico.

Em nossa região da Campanha, a Urcamp desempenha um papel fundamental ao representar os desejos e necessidades da comunidade e das empresas que buscam implementar projetos. Como a única instituição de ensino superior na região, o Centro Universitário da Campanha se destaca por sua capacidade de atender a essas demandas, promovendo uma educação de qualidade que impulsiona o crescimento social e profissional. Assim, é essencial aumentar a conscientização sobre a Plataforma ON e suas potencialidades, para que mais pessoas possam se beneficiar das oportunidades que ela proporciona.

Seguem os resultados da pesquisa realizada na Urcamp, com o objetivo de avaliar o conhecimento e o interesse das pessoas sobre a Plataforma On e Comung, bem como as oportunidades que essas plataformas oferecem. Um total de 27 participantes, predominantemente na faixa etária de 18 a 24 anos, respondeu ao questionário.

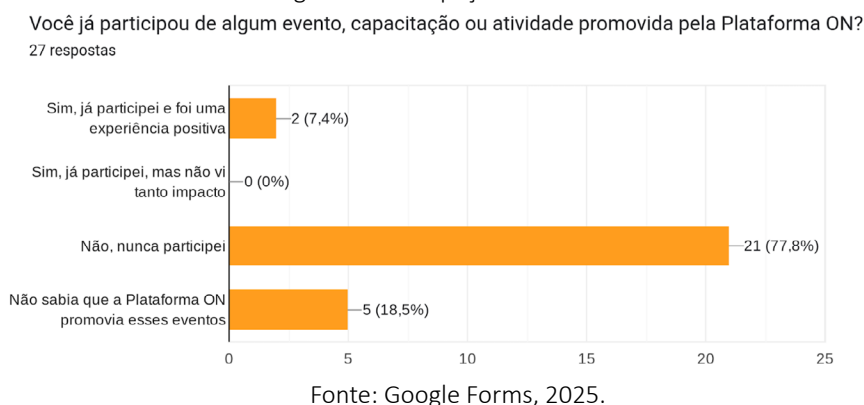
Os resultados da pesquisa indicam que, embora a maioria dos participantes não tenha conhecimento prévio sobre a Plataforma On e Comung, existe um forte interesse em se informar e participar de eventos futuros. Essa disposição pode ser aproveitada para implementar estratégias de comunicação e engajamento mais eficazes, visando aumentar a conscientização e a participação nas oportunidades oferecidas por essas plataformas. 66,7% das pessoas que foram entrevistadas são mulheres e 33,3 representadas por pessoas do sexo masculino.

Figura 1. Faixa Etária.



A pesquisa foi aplicada entre pessoas mais jovens, entre estudantes universitários em 66,7%.

Figura 2. Participação em Eventos.

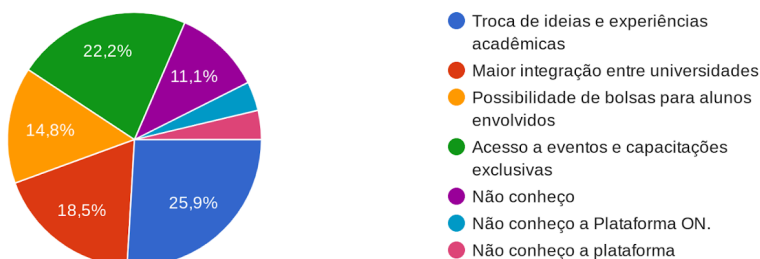


7,4% dos alunos entrevistados participaram da apresentação da Plataforma On, 77,8% não participou, mas conhecem a importância da Plataforma On e 18,5% desconhecem.

Figura 3. Benefícios Plataforma On

Na sua opinião, quais são os principais benefícios da Plataforma ON para as universidades que fazem parte do COMUNG?

27 respostas



Fonte: Google Forms, 2025.

Com relação aos benefícios os resultados são diversos, em sua grande maioria apostam na troca de experiências e ideias acadêmicas em 25,9%, em segundo 22,2% acesso às informações e eventos, 18,5% apostam na maior integração entre universidades.

A última pergunta foi se gostariam de conhecer e saber mais sobre a Plataforma On e os benefícios para universitários, a resposta como resultados da análise indicam que 100% dos participantes demonstraram interesse em conhecer a Plataforma On. Esse feedback positivo ressalta a relevância e a atratividade da plataforma, sugerindo que ela atende às expectativas e necessidades dos usuários. A disposição dos participantes em explorar mais sobre a Plataforma On abre oportunidades para um engajamento mais profundo e potencialmente frutífero, contribuindo para a expansão de suas funcionalidades e para a melhoria contínua da experiência do usuário.

A problemática de desvendar a importância da Plataforma ON para a instituição e a comunidade envolve várias dimensões que merecem ser exploradas:

1. Apoio à Educação e Formação

- Acesso à Informação: A Plataforma ON facilita o acesso a recursos educacionais, promovendo a democratização do conhecimento.

- Capacitação: Oferece cursos e treinamentos que contribuem para a formação contínua de estudantes e profissionais.

2. Integração e Colaboração

- Conexão entre Comunidade e Instituição: A plataforma serve como um canal de comunicação e colaboração, unindo a instituição acadêmica com a comunidade local.

- Troca de Conhecimentos: Permite a interação entre diferentes atores, como alunos, professores e membros da comunidade, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

3. Desenvolvimento Social, Econômico e Inovação

- Inovação e Empreendedorismo: A Plataforma ON pode estimular iniciativas de inovação e empreendedorismo, contribuindo para o desenvolvimento econômico local.

- Fortalecimento de Redes: Facilita a criação de redes de apoio e colaboração, essenciais para o crescimento social e econômico da comunidade.

4. Responsabilidade Social

- Engajamento: Promove a conscientização sobre questões sociais e incentiva a participação ativa dos cidadãos em projetos comunitários.

- Sustentabilidade: A plataforma pode apoiar iniciativas que visam à sustentabilidade ambiental e social, alinhando-se com as necessidades da comunidade.

Sendo assim, a relevância da Plataforma ON está em sua capacidade de modificar a interação entre a instituição e a comunidade, estimulando a educação, a inovação e o progresso social. Ao explorar essas facetas, podemos entender como a plataforma pode atuar como um impulsionador de transformações significativas e benéficas, favorecendo tanto os indivíduos quanto a sociedade como um todo.

Conclusão

Portanto, conclui-se que o desenvolvimento tecnológico, aliado à participação ativa da comunidade, cria oportunidades para novas iniciativas e ideias que promovem o crescimento acadêmico e profissional nos dias de hoje. O Comung se destaca ao proporcionar espaços de protagonismo acadêmico nas universidades envolvidas, demonstrando uma eficácia crescente na rotina dos estudantes que buscam se desenvolver e adquirir conhecimento. Essa sinergia entre tecnologia e comunidade não apenas impulsiona a inovação, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios futuros, evidenciando a relevância de iniciativas como o Comung no contexto educacional atual.

A importância da Plataforma ON reside em seu potencial para transformar a relação entre a instituição e a comunidade, promovendo educação, inovação e desenvolvimento social. Ao desvendar essas dimensões, é possível compreender como a plataforma pode se tornar um catalisador para mudanças significativas e positivas, beneficiando tanto os indivíduos quanto a coletividade.

A Urcamp se destaca como uma instituição comprometida com a formação de profissionais qualificados e cidadãos conscientes, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento da Região da Campanha. Com uma abordagem centrada na comunidade e na inovação, a universidade continua a contribuir significativamente para o progresso social e educacional da região, sendo fundamental estar incluída nessa plataforma digital mostrando seu trabalho fortalecendo e dando visibilidade.

A Plataforma On junto às instituições participantes obedecem às normativas da proteção de dados (DPO) para garantir a conformidade com a LGPD e atuar como ponto de contato para questões relacionadas à proteção de dados. A gestão adequada da autoria dos dados e a conformidade com a LGPD são essenciais para a credibilidade e a segurança da Plataforma ON. Ao respeitar os direitos dos usuários e garantir a proteção das informações pessoais, a plataforma não apenas promove um ambiente de aprendizado mais seguro, mas também fortalece a confiança entre as instituições e seus usuários.

A ACAFE e o COMUNG desempenham um papel essencial na educação superior comunitária no Brasil. Por meio de suas iniciativas, essas associações fomentam a cooperação entre instituições, capacitam profissionais qualificados e impulsionam o desenvolvimento das comunidades que atendem. Assim, elas contribuem significativamente para a construção de um futuro mais inclusivo e sustentável.

Referências

ACAFE. **Histórico da ACAFE**. ACEFE, 2021. Disponível em: <http://www.afe.org.br/historico>.

ACAFE. Relatório Anual 2022. Associação Catarinense de Fundações Educacionais, 2023.

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

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014.

CECERJ. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Disponível em: <https://comung.org.br/>.

COMUNG. **Estatuto do COMUNG**. 2021. Disponível em: <http://www.comung.org.br/estatuto>

COMUNG. **Relatório de Atividades 2021**. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, 2022.

MACHADO, M. A. A importância das associações comunitárias na educação superior: o caso da ACAFE. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 70, p. 123-145, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. São Paulo: Vozes, 2015.

SILVA, J. *et al.* Avaliação da Educação Superior: O papel das universidades comunitárias. **Avaliação**, v. 25, n. 2, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SKKwL7KdVwzhBJkwxWJjk4q/?format=pdf&lang=pt>.

URCAMP. **Universidade da Região da Campanha**. Disponível em: <https://urcamp.edu.br/>.

O meme “Bode Gaiato”: Variação e preconceito linguísticos, mídia e cultura

Graciela Gomes Palacios

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, graciela-gpalacios@educar.rs.gov.br

Marília Santos de Quadros Araújo

Universidade Federal do Pampa, profmariliaaraujo@gmail.com

Introdução

Um gênero bastante lido e compartilhado atualmente nas redes sociais e levado para as salas de aula é o “meme”. Um meme pode trazer assuntos variados, muitas vezes relacionados à atualidade ou ao cotidiano. Tem a intenção de produzir humor e se dirigir aos mais variados públicos. Na maioria das vezes é composto por personagens que podem contribuir positivamente de forma humorada para a construção de imagens relacionadas a esses personagens. Porém, se o humor na construção do personagem baseia-se na formação de caricaturas, há um risco de atrelar a imagem desse personagem à concepção de estereótipos. Por isso, este estudo traz pesquisas que analisaram o universo do meme “Bode Gaiato” no que se refere à sua importância midiática, cultural e linguística no intuito de perceber qual a imagem nordestina criada através do meme é evidenciada nas pesquisas acadêmicas.

A análise das pesquisas realizadas se desdobra em uma reflexão sobre a abordagem da variação linguística no ensino de línguas, comprometida com a superação de preconceitos linguísticos.

A metodologia dessa pesquisa, conforme Santos (2001, p. 31), caracteriza-se como uma bibliografia, segundo a fonte de informação, uma vez que esta pesquisa se baseia em textos criados próximos à época de surgimento do meme (2013) e um texto mais recente (2023) que preocupa-se igualmente com a valorização da variação linguística gerada através do meme.

Desenvolvimento

João Gabriel Brito, mestrando da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Irenilda de Souza Lima e Betânia Maciel, professoras doutoras da mesma instituição, no seu artigo “Ativismo Midiático e Folkcomunicação¹: o caso do Bode Gaiato”, publicado em 2015, exemplificam memes como piadas, frases, expressões e termos propagados na internet e falam sobre a relação do meme “Bode Gaiato” e de seu criador com a mídia.

Nesse artigo, Breno Melo, o criador do personagem Bode Gaiato, é considerado um ativista midiático, pois esse tipo de agente social, segundo os autores, é um líder de opinião, narra a atualidade, preserva a identidade local, é porta-voz do grupo social do qual faz parte em meio aos fatos do momento e do dia-a-dia e utiliza novas tecnologias de comunicação para globalizar as narrativas locais. Em relação ao Bode Gaiato, as impressões dos autores do artigo não podem ser melhores: de acordo com eles o meme é um sucesso e sua fórmula inclui “frases entrecortadas, uma imagem tosca e o resgate de conversas arquivadas na memória nordestina” (Brito; Lima; Maciel, 2015).

Para entender melhor o meme Bode Gaiato: a imagem de fundo é uma galáxia, dando a ideia, segundo o seu criador, de que o universo do meme é “noiado”; os personagens são bodes com corpo humano, usando roupas e acessórios que os distinguem uns dos outros. Algumas expressões como “armaria”, “mingula” aparecem com frequência. Podem vir com uma legenda superior e outra inferior à imagem do bode ou podem conter balões de fala, em forma ou não de tirinha. Segundo o artigo sobre ativismo midiático, os assuntos do meme são sobre circunstâncias da vida infantil, como o sermão dado pela mãe ou brincadeiras de rua (Brito; Lima; Maciel, 2015).

Esse artigo traz as ideias ligadas ao popular como a folkcomunicação ligada ao meme, por considerar seu autor um ativista midiático; e de folkmarketing, porque Breno Melo conseguiu utilizar ferramentas das novas tecnologias, captando seu público alvo e propagando seus produtos com a marca do Bode Gaiato. (Brito; Lima; Maciel, 2015)

Os memes do Bode Gaiato também foram alvo de investigação voltada à cultura por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN: Laís Faria Maia, Élmano Ricarte de Azevêdo Souza e Itamar de Moraes Nobre, no artigo “A Identidade Cultural Nordestina em ‘Bode Gaiato’”, de 2013. Os autores dizem que, a exemplo de outras páginas de rede social que buscam defender a identidade local, Bode Gaiato resgata e valoriza a cultura local e cria identificação entre as pessoas que seguem a página (Maia; Nobre; Souza, 2013).

De acordo com esse artigo, “Bode Gaiato” é uma representação legítima da cultura nordestina

1 Na pesquisa de Brito, Lima e Maciel (2015) *apud* Melo (2006) *apud* Souza e Gomes (2008), o conceito de folkcomunicação está ligado à procura em analisar essa comunicação popular como uma manifestação, percebendo que na internet, há um componente importante para quem pesquisa a folkcomunicação que seria o choque que há entre a cultura popular e a massiva.

que o criador dos memes procura retratar. Essa legitimação também é mostrada por números, pois o moderador da página precisou de apenas cinco meses para que o número de seguidores ultrapassasse a faixa de um milhão (Maia; Nobre; Souza, 2013).

A pesquisa também apontou um direcionamento para a linguagem nas primeiras postagens que, segundo os pesquisadores, mostrava a fala típica dos nordestinos jovens através de expressões populares próprias da região, fato que os pesquisadores atrelaram à característica simples das primeiras postagens. Como necessita um meme, alguns termos se repetiam, como “armaria”, que significa “Ave Maria” e “mainha” (mãe) (Maia; Nobre; Souza, 2013).

Meses depois, a página passou a publicar principalmente quadrinhos que davam mais lugar à parte verbal e que mostravam momentos e diálogos corriqueiros, com personagens que, segundo os pesquisadores, “retratam a maneira simples de um povo que possui uma identidade cultural bem definida” (Maia; Nobre; Souza, 2013), mostrada através da fala, dos gestos, dos costumes e das crenças.

Essa fala retratada no plano verbal nos memes da página foi alvo de análise dos pesquisadores da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) Danielle Máximo Plens Pinelli e Mateus Henrique do Amaral no artigo “Um Recorte da Variação Linguística nas Redes Sociais Digitais: O Dialeto Nordestino do Bode Gaiato e o Gauchês da Página @_Riograndedosul”, 2015. A pesquisa analisou evidências de variantes linguísticas em postagens do Facebook, no caso do Bode Gaiato e do Twitter, no caso da página @_Riograndedosul. Essas variantes, conforme os autores, só afirmam as riquezas que temos em nossa língua e os falantes e culturas amplamente diversos do Brasil (Amaral; Pinelli, 2015).

Quanto à análise do plano verbal dos memes do Bode Gaiato, segundo os pesquisadores, percebe-se a presença de palavras pertencentes ao vocabulário nordestino brasileiro, como “muriçoca”, em outras regiões conhecida como “pernilongo”, a própria palavra “gaiato” do nome da página, bastante usada no nordeste com o significando de “engraçadinho”, “divertido”. De acordo com os autores, características linguísticas da região não são marcadas somente pelo repertório de vocábulos, mas também pelos recursos gráficos como acentos que pretendem evidenciar alguma marca da pronúncia das palavras em relação ao sotaque nordestino. Um exemplo é a palavra “dotô” (doutor), em que o acento circunflexo destaca a pronúncia fechada da vogal (Amaral; Pinelli, 2015).

Os autores, além de palavras e pronúncias próprias da região, perceberam evidências de variantes da língua relacionadas à ausência de concordância nominal e verbal em frases que somente o artigo marca a existência do plural, inexistente no substantivo e no verbo que seguem esse artigo. Essa característica mostra uma tentativa de retratar a oralidade, mas de classes econômicas menos favorecidas, segundo os pesquisadores. Eles explicam que por mais que essa ausência de concordância esteja presente também na fala culta, formal ou não, ainda é uma característica marcante da oralidade de um grupo desfavorecido na estrutura social de poder, do qual fazem parte os personagens da página Bode Gaiato (Amaral; Pinelli, 2015).

Percebe-se que as três pesquisas apresentadas mostram uma imagem positiva do meme

“Bode Gaiato” quanto à sua relação com a mídia, cultura e linguagem, associando ideias como riqueza cultural e linguística, preservação de identidade local, gerador de identificação de consumidores com determinadas marcas, entre outras características positivas já apontadas.

No caso do preconceito, as pesquisadoras Ynah de Souza Nascimento, Núbia dos Santos de Sousa e Emanuella Martins de França da Universidade Federal de Pernambuco, em 2015, publicaram um artigo que procura construir imagens da escola construídas através do personagem Bode Gaiato, intitulado “Algumas Impressões sobre a Escola no Imaginário do Bode Gaiato” e que aborda a questão do preconceito linguístico.

O artigo reforça as marcas da oralidade nordestina retratadas na escrita dos memes e reflete sobre a possibilidade de entrave na compreensão das publicações em razão da presença dessas marcas por parte de pessoas de outras regiões, mas pondera que isso parece não impedir o constante crescimento da página. A partir daí, então, as autoras refletem sobre o preconceito linguístico nesse contexto midiático, apoiadas em Marcos Bagno, tradutor, escritor e linguista brasileiro, atualmente professor de Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (França, Nascimento e Souza, 2015).

As pesquisadoras explicam que esse tipo de preconceito vem do desconhecimento de como a língua se constitui, como linguagem oral e escrita e da visão preconceituosa ligada aos problemas sociais como causas principais. No entanto, defendem que esse tipo de preconceito não está presente nas postagens do Bode Gaiato, explicando que não é a norma culta da linguística que sustenta esse fenômeno da linguagem (França, Nascimento e Souza, 2015).

Entretanto, a página do Bode Gaiato pode não estar totalmente livre do preconceito linguístico. Provavelmente não por parte do seu criador, como trazem as pesquisas acadêmicas até o momento, mas possivelmente por parte de alguns seguidores que, em seus comentários, muitas vezes criticam ou tentam corrigir a parte verbal das postagens, como o idealizador do meme relata em entrevistas dadas a sites como G1, Uol e TV Diário.

Como explica a pesquisadora Natália Giusti Radtke no seu artigo “O Preconceito Linguístico como Forma de Deslegitimação e Silenciamento no Facebook: uma abordagem discursiva”, 2015, Universidade Católica de Pelotas, quando se julga, depreciando alguma variação da língua, ou até mesmo um dialeto, incorre-se em preconceito linguístico. A autora atrela os estudos da Análise do Discurso à Sociolinguística quando esta não é suficiente para analisar certos fenômenos linguísticos, como questões históricas relacionadas à evolução da língua. No que se refere ao preconceito, este está intimamente ligado a uma normatividade gramatical que traz concepções de “certo” e “errado”, baseadas nessas normas. Há também a variedade culta da língua que tem um maior prestígio e é geralmente falada por pessoas que se escolarizaram formalmente, que cursaram nível superior e cresceram em amplos centros urbanos. Ela também traz em seu artigo o fato de que, através da variedade da língua usada pelo sujeito, pode-se perceber sua posição na sociedade. A autora explica

que é possível observar o reflexo da atitude de valorizar assim a norma culta: preconceito.

A pesquisadora faz uma análise de discursos preconceituosos de memes que depreciam determinadas marcas de variações linguísticas menos prestigiadas, que não fazem parte da língua culta. Mas também pondera sobre as interações que acontecem nos comentários de postagens das redes sociais, como também propagadores de preconceito linguístico, destacando que isso acontece mesmo que não haja relação nenhuma entre os sujeitos-autores da rede social. Ela explica que isso se intensifica pelo fato de que face a face provavelmente as pessoas evitariam esse tipo de conflito, mas na rede social, por não se conhecerem, essas manifestações acabam sendo mais frequentes (Radtke, 2015).

Há ainda a pesquisa realizada por Jaiane Emanuela da Conceição Oliveira, José Fernando Gomes, Kécia Vitória Lima da Costa, Ruan Páblio Gabriel de Sá Lima, Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo em sua pesquisa de 2023 intitulada: “Variação linguística nordestina em páginas de humor: valorização da identidade ou perpetuação do preconceito?”.

Nesta pesquisa, que foi realizada com 80 pessoas da Região Nordeste das mesorregiões da Zona da Mata, do Agreste, do Sertão e da Região Metropolitana, perguntou-se aos entrevistados se eles se identificavam com as situações retratadas nas tirinhas do Bode Gaiato ou isso lhes causava estranheza. A maioria respondeu que se identifica e já viveu essas situações retratadas pelos memes. Além disso, em sua grande maioria, são pessoas que têm conhecimento sobre páginas de humor e variação linguística (Costa *et al*, 2023).

Segundo a pesquisa, as pessoas que responderam que se identificam e já viveram essas situações retratadas pelos memes, são 77,19% no Agreste, 50% na Região Metropolitana, 100% no Sertão, 82,24% na Zona da Mata, sendo 78,75% no total geral (Costa *et al*, 2023).

Os autores também mostraram na pesquisa através de gráfico que algumas pessoas se identificam com as situações retratadas, mas apenas observaram essas situações, não vivenciaram. O gráfico mostra que essas pessoas são 19,30% no Agreste, 50% na Região Metropolitana, 0% no Sertão (uma vez que 100% das pessoas do sertão se identificam e já viveram essas situações retratadas pelos memes) e 11,76% da Zona da Mata, sendo 18,75% no total geral (Costa *et al*, 2023).

Como pode-se observar pela porcentagem acima, a maioria das 80 pessoas que participaram da pesquisa percebem os memes do Bode Gaiato como de fato algo relativo às suas vivências ou ao que presenciam, o que aproxima esses memes de um retrato identitário e não de uma composição estereotipada. Confirmando essa análise, é possível observar também no gráfico, que as situações apresentadas às pessoas durante a pesquisa causaram estranheza e não foram reconhecidas no cotidiano de apenas 3,51% das pessoas do Agreste (Costa *et al*, 2023).

Os autores concluem que o efeito desses memes é a geração de um sentimento de identificação com sua realidade, como crenças e costumes que fazem parte do seu contexto social, reforçando a característica plural da língua e a conexão com circunstâncias sociais, culturais e geográficas do povo (Costa *et al*, 2023).

Considerações finais

Para entender a dinâmica do meme “Bode Gaiato”, então, foi feita essa reflexão com base nas pesquisas acadêmicas referentes a esse personagem, seu criador e sua página na rede social. Somente depois de levar em consideração várias análises, de cunhos diferentes, como midiático, cultural e linguístico, pode-se pensar em considerar a imagem do nordestino construída pelo meme. De acordo com as análises acadêmicas, então, o nordestino é retratado de forma positiva perante as perspectivas analisadas, sem indícios de preconceito linguístico em sua constituição. Quanto à possibilidade de o meme sofrer preconceito linguístico, cabe a seguinte reflexão de que a concepção de certo e errado na língua ainda influencia a compreensão de que a variação na língua faz parte do seu uso real. Há comentários sobre os memes do “Bode Gaiato” que refletem esse preconceito, querendo corrigir a parte verbal dos memes. Isso é bastante difundido na internet através de memes que defendem uma língua baseada nas regras da padrão, distanciada do seu uso real, efetivo.

O ensino de línguas realiza uma discussão que deveria ser realizada em toda a área da educação e na sociedade em geral: como refletir sobre a variação linguística sem utilizar-se de estereótipos? Refletir que a língua muda em função de fatores como, entre outros, o local, a idade, o grupo social de seus falantes? Os professores de línguas trabalham, muitas vezes, com alunos que ouvem discursos como “não sabe nem falar português, quer falar outra língua?” ou “os alunos não sabem falar português direito!”. Esses discursos vêm da família, de professores, da comunidade escolar em geral. Mas os professores de línguas acabam tropeçando muitas vezes na tentativa solitária de mudar essa realidade, por acabarem trazendo estereótipos para a sala de aula. O estereótipo do caipira, do nordestino, do gaúcho, etc. O exemplo do meme “Bode Gaiato” foi analisado sob diversas perspectivas e considerado uma imagem positiva do nordeste, também por ser um nordestino quem o cria e que reproduz situações de suas próprias vivências. Mas sempre vale, na hora de levar pra escola, ou compartilhar na rede social, fazer essa reflexão: estamos disseminando algum tipo de preconceito e reforçando um estereótipo ou não?

Conclui-se também que, mesmo o meme do Bode Gaiato tendo surgido em 2013, ainda é válido trazer essa discussão hoje, porque nenhum meme posterior costuma seguir essa linha de abordar a diversidade linguística sem estigmatizar ou reproduzir estereótipos. Além disso, é importante destacar que se entende que o Nordeste é muito grande e que ainda há possibilidade de se explorar a riqueza de variações linguísticas da região, sobretudo no contexto do ensino.

Referências

AMARAL, Mateus Henrique do; PINELLI, Danielle Máximo Plens. Um Recorte da Variação Linguística nas Redes Sociais Digitais: O Dialeto Nordestino do Bode Gaiato e o Gauchês da Página@ _ Riograndedosul. NUPESDD UEMS Web-Revista SOCIODIALETO Mestrado Letras UEMS/Campo

Grande, v. 6, nº 16, jul. 2015. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/21/05112015021740.pdf> Acesso em: 13 fev. 2016.

BRITO, João Gabriel; LIMA, Irenilda de Souza; MACIEL, Betania. Ativismo midiático e Folkcomunicação: o caso do Bode Gaiato. **Revista HUM@ NAE**, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <http://humanae.esuda.com.br/index.php/humanae/article/view/315/117>. Acesso em: 13 fev. 2016.

COSTA, Kécia Vitória Lima da; GOMES, José Fernando; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; LIMA, Ruan Páblo Gabriel de Sá; OLIVEIRA, Jaiane Emanuela da Conceição. Variação linguística nordestina em páginas de humor: valorização da identidade ou perpetuação do preconceito? *In*: SEMANA UNIVERSITÁRIA UPE, 2023, Nazaré da Mata, PE. **Anais [...]** Recife: Edupe, 2023. Disponível em: <https://www.edupe.upe.br/images/livros/Anais%20da%20Semana%20Universitaria%20da%20UPE%202023.pdf#page=141>. Acesso em: 06 mar. 2025.

FARIAS, Laís; NOBRE, Itamar de Moraes; SOUZA, Élmano Ricarte de Azevedo. A Identidade Cultural Nordestina em “Bode Gaiato”. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.aia.unemat.br/revistaculturasociedade/arquivos/2edicao/itamar_nobre_editorado.pdf. Acesso em: 13 fev. 2016.

FRANÇA, Emanuella Martins de; NASCIMENTO, Ynah de Souza; SOUSA, Núbia dos Santos de. Algumas Impressões sobre a Escola no Imaginário do Bode Gaiato. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015. **Anais [...]** Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID7571_08092015154235.pdf. Acesso em: 13 fev. 2016.

RADTKE, Natália Giusti. O Preconceito Linguístico como Forma de Deslegitimação e Silenciamento no Facebook: uma abordagem discursiva. *In*: JORNADA DE PESQUISAS SOBRE TECNOLOGIAS COMUNICACIONAIS CONTEMPORÂNEAS, 3., 2015. **Anais [...]** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/3ajornada/mesas-de-trabalho/comunicacao-mediada-pelo-computador-redes-sociais-internet-discurso-linguagem-preconceito-linguistico/>. Acesso em: 13 fev. 2016.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: A construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Quando Tiago me fala de Ícaro, sei mais de Tiago do que de Ícaro: uma abordagem tecnodiscursiva de uma polêmica entre figuras públicas nas redes sociais

Graciela Gomes Palacios

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, graciela-gpalacios@educar.rs.gov.br

Marília Santos de Quadros Araújo

Universidade Federal do Pampa, profmariliaaraujo@gmail.com

Introdução

A análise proposta neste trabalho discute, no âmbito do discurso, a resposta de Tiago Leifert, que foi publicada em seu Instagram, a um tuíte de Ícaro Silva. No referido tuíte, o ator abordava a especulação em torno de sua possível participação na edição de 2022 do Big Brother Brasil (BBB), bem como expressava sua própria aversão ao programa. Além disso, o estudo considera o tuíte de Ícaro não em sua forma original, mas como uma imagem que foi incorporada à resposta publicada por Tiago.

No perfil de Ícaro na plataforma X (anteriormente conhecida como Twitter), o ator havia negado os boatos que circulavam sobre sua participação no programa e deixou claro sua aversão a este. Tiago Leifert, na qualidade de ex-apresentador do reality show, sentiu-se impelido a divulgar uma resposta pública à manifestação de Ícaro.

Com o objetivo de compreender as diversas formações discursivas presentes nesses enunciados, são convocadas para este estudo as noções teóricas de polêmica e interincompreensão regrada, conforme discutidas por Maingueneau (2005). Essas noções são essenciais para analisar como os discursos são estruturados e como se relacionam na troca de opiniões entre os indivíduos envolvidos. Ainda sobre a noção de polêmica, recorre-se a uma segunda abordagem por meio de Amossy (2017).

Além disso, ao lidar com uma postagem realizada no Instagram, é fundamental considerar que as categorias de análise textuais ou discursivas que foram desenvolvidas para enunciados anteriores à era digital, pré-digitais, não são capazes de abordar adequadamente as particularidades do meio digital. Paveau (2021) argumenta que, no ambiente digital on-line, o humano e o técnico digital funcionam como um prolongamento um do outro. Dessa forma, é necessário considerar ambas as dimensões – a humana e a tecnológica – para compreender a materialidade enunciativa como tecnolinguageira, o que nos leva a adotar a perspectiva da tecnodiscursividade.

Marie-Anne Paveau, ao desenvolver sua noção de tecnodiscurso, propõe seis operadores específicos do discurso digital nativo: compósito, deslinearização, ampliação, relacionalidade, investigabilidade e imprevisibilidade (Paveau, 2021). Esses operadores são essenciais para entender como operam os discursos digitais.

Dada essa integração entre o humano e a máquina, surge a necessidade de considerar como essa fusão impacta a produção e a interpretação de sentidos. Assim, é fundamental analisar o ambiente on-line e as possibilidades de interação e interpretação que ele oferece, bem como os sujeitos envolvidos na enunciação. Para isso, é necessário utilizar um aporte teórico apropriado. Nesse contexto, o trabalho recorre à Análise do Discurso Digital (ADD) como ferramenta teórica para explorar e compreender essas dimensões de forma adequada.

Visto que o Instagram abrange todos os aspectos do tecnodiscurso, é essencial utilizar a ADD desde a etapa inicial de geração de dados. Isso é necessário para organizar os dados de maneira que seja compatível com as informações que a amostra tem o potencial de oferecer. Esse processo inicial é importante para determinar as possibilidades de exame do objeto e para o refinamento do corpus.

Nesse sentido, a configuração do corpus deste estudo está apoiada na concepção de pequenos corpora proposta por Moirand (2020). De acordo com a autora, o uso de pequenos corpora, em vez de amostras maiores geradas por ferramentas de programação, permite uma análise mais detalhada e profunda de formas discursivas que são raras ou ainda não estabilizadas. Por esse motivo, neste trabalho, optou-se por utilizar uma amostra composta por capturas de tela do Instagram.

Dessa forma, após a introdução apresentada, o artigo segue com a seguinte estrutura: primeiramente, faz-se a contextualização do tema, abordando o programa Big Brother Brasil (BBB), incluindo sua origem, formato e histórico, e passando brevemente pelo conceito de Cultura de Massa conforme discutido por Adorno e Horkheimer (1985). Em seguida, é tratado o conflito específico em questão, situando o contexto discursivo onde ocorre o embate enunciativo em foco. A seguir, são discutidos o aporte teórico utilizado para fundamentar o estudo e as reflexões sobre ele. A metodologia empregada é apresentada, demonstrando o corpus e explicando a sua conformação, bem como os fundamentos que sustentam a análise realizada. Finalmente, a análise propriamente dita é desenvolvida e, por último, são apresentadas as considerações finais do estudo.

Contextualização - Sobre o Big Brother Brasil enquanto produto cultural voltado ao entretenimento

A versão brasileira do reality show Big Brother, que foi originalmente lançado na Holanda, é conhecida como Big Brother Brasil (BBB). Produzido e transmitido pela Rede Globo desde o ano de 2002 até os dias atuais, o programa exibiu sua 24ª edição no ano de 2024. Enquanto um produto cultural, o BBB configura-se como um programa estandardizado, que segue um padrão específico a partir do momento em que é bem aceito pelo público. Isso faz com que ele se torne uma opção de entretenimento que soa familiar e é de fácil acesso para uma ampla audiência.

Dessa forma, o formato do programa pode ser replicado em larga escala, com a incorporação de algumas novidades e atualizações para manter o interesse do público, mas sempre seguindo um modelo previamente testado e aprovado no que se refere à lucratividade e ao apelo comercial. Apesar de as diferentes edições do BBB terem gerado muitos debates com certa profundidade e relevância social ao longo dos anos, o programa ainda é frequentemente considerado um produto de “baixo valor” ou “inferior” no contexto cultural e social.

Essa ideia de produto “inferior” ou “de baixa qualidade” tem suas raízes nas elaborações teóricas de Theodor Adorno e Max Horkheimer, ambos da Escola de Frankfurt. Esses dois pensadores desenvolveram o conceito de Indústria Cultural, que se refere às produções culturais de massa daquela época. O conceito foi formulado para descrever como o entretenimento oferecido às massas, especialmente à classe trabalhadora, funcionava como um mecanismo de dominação e alienação. O objetivo desse tipo de entretenimento era, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), cercear o pensamento crítico e promover um conformismo passivo entre os indivíduos.

Embora não se faça qualquer referência explícita a esses dois pensadores em discussões sobre o Big Brother Brasil (BBB), essa visão crítica é bastante comum e frequentemente sugerida em relação ao programa. Seja de maneira séria ou em tom de brincadeira, a sugestão de desligar a TV e abrir um livro quando o programa começa é uma fala que provavelmente é conhecida pela maioria das pessoas. Essa recomendação, que reflete uma crítica à qualidade do programa, demonstra como a percepção do BBB como um produto de “baixa qualidade” está enraizada em um contexto cultural mais amplo de avaliação crítica das produções culturais de massa.

A partir da 20ª edição do programa, que foi apresentada no ano de 2020, o Big Brother Brasil, que até então selecionava apenas participantes anônimos, passou a incluir também pessoas famosas na composição de seu elenco. Esses famosos vêm de diversas áreas, ampliando a diversidade e a visibilidade dos participantes.

Com essa mudança, durante o período que antecede a estreia de cada nova edição do programa, começou a surgir uma grande especulação sobre quem seriam os participantes do grupo denominado “camarote”. A divisão entre “camarote” e “pipoca” segue a lógica do carnaval de rua de

Salvador, em que o grupo “camarote” representa um espaço ocupado por elites, principalmente de caráter econômico, enquanto o grupo “pipoca” refere-se a um espaço ocupado por populares e pessoas comuns. No contexto do BBB, os famosos são classificados como participantes do grupo “camarote”, enquanto os anônimos são categorizados como “pipoca”.

Esse fato é relevante para o tema em questão, pois o embate discursivo analisado neste estudo tem origem na especulação sobre a possível participação do ator Ícaro Silva no grupo “camarote” da 22ª edição do programa, que estava programada e foi exibida no ano de 2022. A discussão sobre a participação de Ícaro Silva como um possível integrante desse grupo específico gerou uma série de debates e reações, que são o foco da análise discursiva empreendida neste trabalho.

Sobre o conflito

Cada nova edição do programa Big Brother Brasil (BBB), que estreia anualmente em meados de janeiro, geralmente na segunda quinzena do mês, é um evento amplamente aguardado e que gera muita expectativa. Desde a 20ª edição, que foi transmitida em 2020, o formato do programa passou por uma mudança significativa. Em vez de selecionar apenas participantes desconhecidos, como era a prática inicial, o BBB passou a incluir como parte de seu elenco um grupo composto por celebridades, pessoas que já são conhecidas do público. Essa divisão entre os participantes, conhecidos como “camarote”, e os anônimos, conhecidos como “pipoca”, introduz um novo elemento ao programa, proporcionando uma camada adicional de interesse e especulação para o público.

Em 2022, uma das muitas celebridades mencionadas como possível participante do grupo camarote foi o ator Ícaro Silva. Esta especulação gerou uma onda de interesse e discussão nas redes sociais e na mídia. Ícaro, conhecido por suas convicções pessoais e seu compromisso com a integridade artística, sentiu-se profundamente ofendido pela possibilidade de ser associado ao programa e decidiu expressar publicamente sua posição. Utilizando seu perfil no Twitter, Ícaro fez uma declaração dura, afirmando que não participaria daquela edição do BBB nem de qualquer outra futuramente. Além disso, o ator também expôs suas razões para recusar a participação, declarando verdadeira aversão ao programa e sua visão sobre a qualidade do entretenimento oferecido pelo BBB.

É importante observar que, embora o Twitter tenha sido a plataforma na qual Ícaro expressou originalmente suas opiniões, é sobre a postagem de Tiago Leifert no Instagram que recai a presente análise. Cabe destacar também que a plataforma utilizada inicialmente pelo ator, teve seu nome modificado para X em julho de 2023. A opção pela manutenção do nome Twitter quando houver necessidade de se fazer referência a essa rede deve-se ao período histórico em que ocorreram os fatos tratados neste trabalho.

Os argumentos de Ícaro Silva, ao criticar o BBB como um exemplo de “entretenimento medíocre”, refletem uma visão que se alinha à crítica à Cultura de Massas desenvolvida pelos teóricos Theodor Adorno

e Max Horkheimer. Ícaro, como artista qualificado, expressa a sua percepção de que o programa não oferece um espaço adequado para o desenvolvimento e valorização de seu talento. Seu posicionamento critica o que ele vê como um espaço que não contribui positivamente para a sua carreira.

Além disso, Ícaro Silva demonstra sua aversão ao programa através de uma série de escolhas linguísticas e estilísticas em sua postagem. Ele utiliza a substituição da palavra “brother” por “boster” e escreve “Brasil” com “z”, como é comum que se escreva o nome do País fora do Brasil. Tais escolhas demonstram seu desdém pelo programa. O uso do nome do programa em letras minúsculas também poderia ser considerado significativo, no entanto, isso não foi considerado por representar uma prática comum no Twitter, onde as normas gramaticais frequentemente não são rigorosamente seguidas.

Diante da grande repercussão gerada por sua postagem, que provocou uma variedade de respostas de apoio e críticas, Ícaro decidiu excluir seu tuíte. No entanto, a postagem pode ser facilmente recuperada através de uma pesquisa rápida em ferramentas de busca como o Google, uma vez que o evento circulou amplamente. Isso é possível porque discursos digitais nativos são, por sua natureza, investigáveis. Mesmo quando um tuíte é deletado, ainda é possível encontrar vestígios da postagem e entender seu contexto através de buscas por trechos na web ou no próprio Twitter.

Neste trabalho, o foco está na análise da postagem de Tiago Leifert no Instagram, que já inclui o tuíte de Ícaro Silva. O conteúdo dessa postagem é apresentado nas Figuras 1 e 2, localizadas na seção dedicada à metodologia deste estudo. A escolha de Tiago Leifert em usar uma captura de tela do tuíte de Ícaro configura-se como um exemplo do que Paveau (2021, p. 318) descreve como tecnodiscurso relatado¹. A captura de tela reproduz o texto original na forma de uma imagem, transportando uma publicação de uma plataforma para outra “sem passar pelos recursos tecnológicos de compartilhamento típicos das plataformas digitais, mas simplesmente pela publicação de uma fotografia do texto.” (Paveau, 2021, *ibidem*)

Quando Tiago Leifert se depara com a postagem de Ícaro, ele, como jornalista e apresentador que foi responsável pelo BBB entre 2017 e 2021, sente-se provocado a responder ao ator, mesmo que Ícaro não tenha dirigido suas críticas a ninguém em particular. A resposta de Tiago, que também é pública, é feita através de uma plataforma diferente, o Instagram. É importante notar que Tiago Leifert não utiliza o Twitter e possui uma significativa base de seguidores no Instagram.

Além da mudança de plataforma, o texto de Tiago adota uma nova forma composicional, assemelhando-se ao gênero carta. Essa escolha confere à sua resposta um tom mais pessoal e dirigido, mesmo sendo publicada em uma plataforma de ampla circulação. Embora o gênero carta tradicionalmente se associe a formatos pré-digitais, o enunciado analisado aqui é uma adaptação deste para o contexto digital nativo, caracterizando-se como um tecnogênero (Paveau, 2021), que incorpora algumas das características da carta, mas ajusta-se às especificidades do meio digital.

1 Paveau descreve três casos de tecnodiscurso relatado quanto à análise tecnolinguística: os que requerem enunciados de gesto, a captura de tela (abordada aqui) e o embutimento dos metadados. (Paveau, 2021, p. 316-319).

Podemos afirmar que a escolha de Tiago Leifert de publicar sua resposta em uma rede social foi estrategicamente planejada para garantir uma ampla repercussão. Isso é evidente, considerando que tanto Tiago quanto Ícaro Silva são figuras públicas amplamente conhecidas, cada um com um grande número de seguidores em suas respectivas redes sociais. Ademais, o tuíte de Ícaro já havia alcançado um status de viral, o que aumenta ainda mais o potencial de visibilidade de qualquer resposta que fosse publicada em reação a ele.

A viralização do tuíte de Ícaro desempenha um papel importante no desenrolar desta disputa, pois destaca a capacidade dos discursos de se espalharem rapidamente e alcançarem um grande público, uma característica da web 2.0. Como explica Paveau (2021, p. 251), a viralização refere-se à “circulação extremamente rápida e quantitativamente massiva dos conteúdos”, e é um “fator de imprevisibilidade” no que diz respeito a onde os conteúdos serão disseminados, quem serão os receptores e quais serão os efeitos de sentido que serão produzidos. Portanto, o fenômeno da viralização não apenas amplifica o alcance do discurso, mas também influencia o impacto e a motivação de Tiago Leifert para responder ao tuíte de Ícaro.

Ao decidir transferir a discussão para o Instagram, Tiago Leifert opta por usar uma captura de tela do tuíte de Ícaro como referência visual, conforme é ilustrado nas Figuras 1 e 2, que serão apresentadas na seção de metodologia deste trabalho. O Instagram, como plataforma de mídia social, sempre foi, e atualmente privilegia ainda mais conteúdos visuais dinâmicos, como os reels². Ao realizar a transposição do conteúdo do Twitter para o Instagram, Tiago precisou escolher uma imagem, já que este formato é essencial para a plataforma.

A escolha de usar a captura de tela do tuíte de Ícaro em vez de criar uma imagem com um texto próprio de Tiago já reflete certa intencionalidade. Ao optar por compartilhar a imagem original do tuíte, Tiago não só chama a atenção dos usuários do Instagram para a postagem de Ícaro, mas também fornece ao público o texto base da discussão em sua forma autêntica. Segundo Paveau (2021), essa prática é justamente uma forma de tecnodiscurso relatado, ação de “transferir um discurso de um espaço digital nativo fonte para um espaço digital nativo alvo” (Paveau, 2021, p. 315). Assim, Tiago Leifert usa a captura de tela para manter a integridade do discurso original de Ícaro enquanto o transporta para uma nova plataforma, ampliando a discussão e seu impacto.

Aporte teórico

Para dar conta deste estudo, compreende-se o embate discursivo tratado aqui enquanto uma polêmica, considerando para tanto Maingueneau, (2005) e Amossy (2017). Além disso, assumindo o caráter tecnodiscursivo dos enunciados abordados, recorre-se às elaborações teóricas de Paveau (2021) acerca da ADD.

² Os *reels* são vídeos e verticais que podem ser criados e compartilhados no Instagram. Assim como no Tiktok, rede concorrente que os inspirou, são exibidos em um *feed* de rolagem infinita.

Desse modo, considera-se que a polêmica geradora do conflito entre Ícaro Silva e Tiago Leifert materializa-se no discurso. Entre os dois existe uma tensão que se expressa por meio de um combate verbal. Assim, para analisar os meandros da disputa empreendida, nos serve aqui o conceito de polêmica como interincompreensão Maingueneau (2005).

Segundo o autor, no próprio espaço discursivo, entendido enquanto uma “rede de interação semântica” é forjada a “condição de possibilidade das diversas posições enunciativas” (Maingueneau, 2005, p. 103), coexistindo um Mesmo e um Outro que se opõem.

Assumindo que questões de opinião são passíveis de concordância ou discordância, sendo tanto os acordos quanto às divergências produtos da compreensão de cada um a partir de seu próprio sistema de restrições semânticas, nos remetemos à ideia de simulacro:

A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema. Em outras palavras, esses enunciados do Outro só são “compreendidos” no interior do fechamento semântico do intérprete; para construir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele. (Maingueneau, 2005, p. 103).

Nessa coexistência conflituosa, os opostos se constituem mutuamente, impondo limites e deixando frestas à medida que valores ideológicos são materializados por meio do discurso. Dessa forma, é pelo funcionamento do simulacro que uma formação discursiva traduz os discursos da formação discursiva oposta, por aquilo que rejeita e dentro dos limites de sua própria formação discursiva.

Para Maingueneau (2005) a polêmica se constrói na interincompreensão regrada:

[...] enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de ‘não compreender’ o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco (Maingueneau, 2005, p. 103).

Dessa maneira, a interincompreensão é regrada porque cada um manifesta sempre a própria identidade no jogo discursivo, dessa forma, já é prevista alguma perda nessa troca.

Ao abordar a noção de polêmica, também se considera bastante relevante conversar com os estudos da linguista Ruth Amossy. Conforme Amossy (2017), a polêmica se dá no espaço público. Dito isso, se antigamente era mais comum a ocorrência do discurso polêmico em espaços físicos como praças públicas, atualmente são os ambientes digitais, como as redes sociais, por exemplo, que o registram mais facilmente.

Com os espaços públicos digitais temos uma nova dimensão para a expressão de posicionamentos. Nesse contexto, torna-se ainda mais pertinente concordar com a autora sobre a polêmica potencializar o embate que origina a atividade argumentativa. No discurso analisado, é possível reconhecer diversos elementos que Amossy (2017) aponta para caracterizar o discurso polêmico. Conforme a estudiosa, as características do discurso polêmico são: a dicotomização do discurso; a desqualificação do outro e o apelo às emoções.

Amossy (2017) defende que a polêmica radicaliza pontos de vista em choque, o que determina a dicotomização do discurso, que se dá por meio da polarização de posições inconciliáveis. Dessa forma, do ponto de vista argumentativo, torna-se fundamental, para o discurso polêmico, marcar a diferença entre um Proponente e um Oponente na busca por adesão de um Terceiro a partir de uma identidade compartilhada.

A estrutura tripolar (Proponente, Oponente e Terceiro) da argumentação dialogal é instaurada a partir da dúvida gerada por determinados enunciados. De acordo com Plantin (2008), são esses papéis argumentativos que sustentam o debate entre duas posições dicotômicas. Dessa maneira, o embate acontece a partir da oposição entre um Proponente (defensor da proposta) e um Oponente (opositor dessa proposta), que têm como audiência um Terceiro.

Para chegar à Plantin (2008), ao tratar das características da polêmica, Amossy (2017, p. 232) inicia retomando Kerbrat-Orecchioni (1980), que a define como um discurso “fortemente dialógico: responde à palavra do outro, mesmo quando escolhe não o nomear”. Também dos postulados de Kerbrat-Orecchioni (1980), Amossy (2017) traz o descrédito sobre o outro como definidor da polêmica. No entanto, tais elementos, para a estudiosa, são insuficientes para tratar da especificidade da polêmica.

Assim sendo, para propor uma conjunção entre a retórica e a análise discursiva, a autora caracteriza a dicotomização como uma especificidade que diferencia a polêmica do debate contraditório, no qual as posições divergentes seriam passíveis de discussão em prol de um acordo. Para ela: “De fato, para que haja polêmica, é necessário que as respostas antagônicas sejam apresentadas como duas opções antitéticas que se excluem mutuamente.” (Amossy, *ibidem*.)

A fim de postular uma análise do discurso que propõe interfaces com as perspectivas retóricas, Amossy (2017) aponta a necessidade da consideração de aspectos retóricos no estudo do embate entre discursos. Para tanto, a linguista estabelece a distinção entre a concepção retórica do acordo, a qual pressupõe o consenso como meta, e o que ela nomeia como “retórica do dissenso”. É na segunda que são reconhecidas as situações de um debate entre posições antagônicas inconciliáveis.

De acordo com essa noção de polêmica, um Proponente representa um grupo constitutivo de uma identidade, que nega e desqualifica seu Oponente enquanto busca a adesão de um Terceiro a essa identidade. Dessa forma: “a maneira pela qual percebe a si mesmo, a maneira pela qual os outros o veem e a medida em que participa fortemente de uma comunidade, é que estão em jogo.” (Amossy, 2017, 233). O que revela uma “lógica de divisão social, de defesa identitária e de combate pelo triunfo dos valores e opções de seu grupo.” (Amossy, 2017, *ibidem*.)

Nesse sentido, a polêmica de Maingueneau (2008) diferencia-se da polêmica de Amossy (2017). No primeiro, a relação polêmica não existe necessariamente em si, ela representa um aspecto do funcionamento do discurso entre opostos, é a manifestação da incompatibilidade entre eles, pois, para construir e firmar sua identidade, é preciso tomar distância e negar seu adversário. Enquanto no segundo, a polêmica existe em si, apresenta materialidade discursiva expressa por um confronto

de ideias que se apoia em recursos argumentativos empregados em favor de uma disputa. Ainda assim, para este estudo, acredita-se que as duas noções possam ser consideradas, de maneira que se complementem na abordagem de um discurso polarizado.

Para esta análise, temos em conta também as especificidades dos enunciados digitais nativos, aqueles que existem essencialmente on-line da produção à circulação, nas palavras de Paveau:

[...] não são de ordem puramente linguageira, que as determinações técnicas co-constroem as formas tecnolinguageiras e que as perspectivas logo e antropocêntricas devem ser descartadas em prol de uma perspectiva ecológica e integrativa, que reconhece o papel dos agentes não humanos nas produções linguageiras (Paveau, 2021, p. 31).

Tendo em vista que esta integração entre o humano e a máquina é parte constitutiva na configuração de processos de construção de sentidos, assumimos uma postura que considera a materialidade do discurso dentro de uma perspectiva tecnodiscursiva. De maneira que os enunciados próprios de nossa relação de conectividade à internet já não sejam concebidos como atividade puramente linguageira, incorporando assim, na análise, ferramentas próprias para tal.

Procedimentos metodológicos

Apresentadas as concepções teóricas que norteiam este trabalho, passemos aos procedimentos metodológicos adotados em sua condução, trazendo a conformação do corpus, as decisões sobre a configuração metodológica do trabalho e o corpus em si.

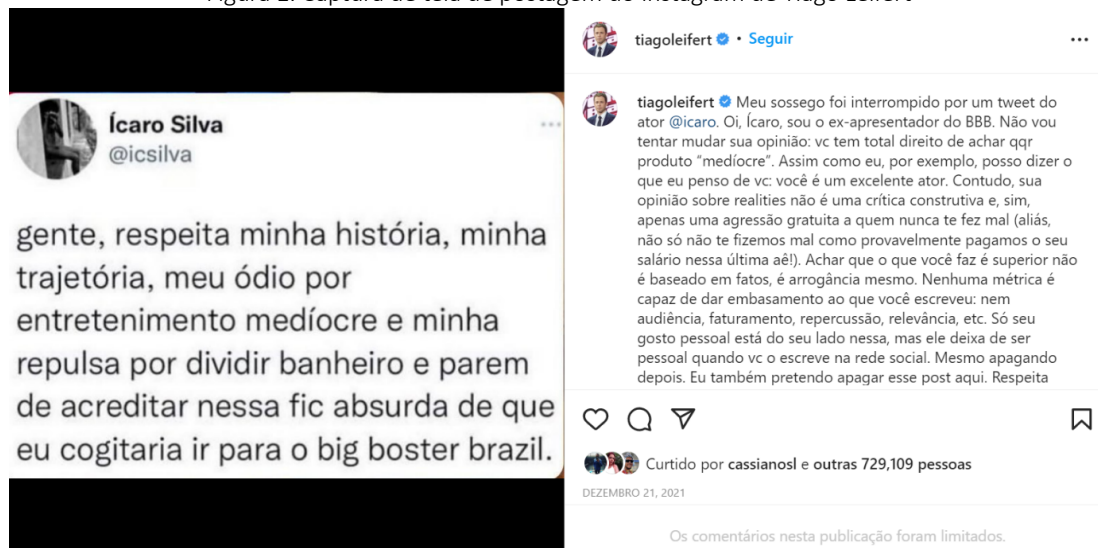
O corpus deste artigo é composto por 1 postagem de Instagram, que é demonstrada por meio de 2 capturas de tela, Figuras 1 e 2, as quais são referenciadas ao longo do trabalho. A opção por um corpus pequeno concorda com Moirand (2020, p. 21), quando a autora afirma que:

Os “pequenos corpora” permitem apreender a instabilidade de uma primeira designação, ver o momento em que várias designações competem, uma fase mais ou menos longa antes de que o nome do acontecimento se estabilize (Moirand; Reboul Touré, 2015). Se os trabalhos sobre os “pequenos corpora” perduram, apesar das facilidades oferecidas pela digitalização e pelos softwares atuais de processamento de dados para coletar e processar “grandes corpora” é porque eles possibilitam descrever as formas discursivas, raras ou não estabilizadas ainda, refletir sobre os conceitos e noções envolvidas nessa análise, bem como sobre as relações entre a linguagem verbal e o mundo (Moirand, 2020, p. 21).

Os “pequenos corpora” permitem apreender a instabilidade de uma primeira designação, ver o momento em que várias designações competem, uma fase mais ou menos longa antes de que o nome do acontecimento se estabilize (Moirand; Reboul Touré, 2015). Se os trabalhos sobre os “pequenos corpora” perduram, apesar das facilidades oferecidas pela digitalização e pelos softwares atuais de processamento

de dados para coletar e processar “grandes corpora” é porque eles possibilitam descrever as formas discursivas, raras ou não estabilizadas ainda, refletir sobre os conceitos e noções envolvidas nessa análise, bem como sobre as relações entre a linguagem verbal e o mundo (Moirand, 2020, p. 21)

Figura 1. Captura de tela de postagem do Instagram de Tiago Leifert



Fonte: Instagram de Tiago Leifert (2023)

Figura 2. Captura de tela de postagem do Instagram de Tiago Leifert



Fonte: Instagram de Tiago Leifert (2023)

Ambas as figuras correspondem a dados gerados a partir da captura de tela. A Figura 1 é produto de uma captura de tela do perfil do Tiago Leifert no Instagram, bem como a Figura 2, que é produto de uma segunda captura de tela, necessária para compreender o texto da legenda integralmente. Expostos os procedimentos metodológicos adotados, partimos para a análise do corpus deste estudo.

Resultados

Nesta seção, temos a análise do conteúdo linguístico e extralinguístico do pronunciamento de Tiago. Para isso, toma-se como base as discussões sobre o tecnodiscurso já convocadas para este trabalho. Além de utilizar recursos típicos do gênero “carta” em sua postagem no Instagram, como o vocativo no início e as saudações ao final, e optar pelo uso de uma captura de tela do tuíte de Ícaro como imagem de seu post, há outras observações pertinentes a serem feitas.

Antes de iniciar sua “carta”, Tiago apresenta uma justificativa para sua escrita: “Meu sossego foi interrompido por um tweet do ator @icaro.” (Figura 1). Aqui, o ex-apresentador do BBB começa a postagem usando a primeira pessoa do singular, o que indica que a motivação para a escrita é apresentada como essencialmente pessoal e subjetiva. Tiago comunica que sua paz foi perturbada diretamente pelo tuíte de Ícaro, o que personaliza e individualiza o motivo de sua resposta.

Além disso, na mesma frase, Tiago faz referência ao ator através de um recurso específico do Instagram: a marcação de usuário. Esse recurso não só cria um link direto para a conta de Ícaro Silva, permitindo que outros usuários acessem facilmente seu perfil, como também notifica Ícaro sobre a postagem. A inclusão de um elemento clicável no texto é um traço característico dos enunciados digitais e on-line, o que implica em um fenômeno conhecido como deslinearização.

A deslinearização é uma característica fundamental do ambiente digital que permite que o leitor interaja de maneira não linear com o texto. Nesse contexto, o leitor se torna um “escritor”, um participante ativo na construção de sentidos e na tomada de decisões sobre a continuidade do enunciado, o que é facilitado por atividades tecnolinguageiras como os enunciados de gesto (Paveau, 2021, p. 145).

Sobre os enunciados de gesto ou gestos enunciativos, conforme Paveau (2021, p. 159), podemos dizer que: [...] a produção e recepção discursivas, no modo on-line, envolvem gestos de leitura na Internet inseparáveis de enunciados (clique, role, toque) [...] Diferente do que ocorreria em enunciados pre-digitais, essa menção ao outro facilita ainda mais a sua identificação. Quem não conhecia Ícaro, com apenas um clique poderia conhecê-lo.

Ao iniciar sua “carta”, Tiago adota um tom respeitoso e de admiração, utilizando ainda a primeira pessoa do singular. No entanto, o tom muda quando Tiago acusa Ícaro de criticar os realities de forma não construtiva: “Contudo, sua opinião sobre realities não é uma crítica construtiva e, sim, apenas uma agressão gratuita a quem nunca te fez mal.” Essa acusação levanta a questão de quem nunca fez mal a Ícaro. Embora o ator tenha direcionado sua crítica à categoria de entretenimento ao qual o BBB pertence, e Tiago tenha falado em primeira pessoa até esse momento, a crítica poderia ter sido abordada de forma mais impessoal, em terceira pessoa. A partir desse ponto, Tiago assume uma nova posição em seu discurso, quase que se confundindo com o programa ou a emissora que o transmite.

Em seguida, Tiago abre parênteses para dizer: “(aliás, não só não te fizemos mal como provavelmente pagamos o seu salário nessa última aê!)”. Ao se posicionar como um possível pagador do salário do ator, Tiago coloca-se na posição de patrão, enquanto Ícaro é relegado ao papel de empregado. Essa polarização entre patrão e empregado pressupõe uma relação de subordinação, na qual Ícaro estaria subordinado a Tiago. A fala de Tiago sugere implicitamente que Ícaro deve se conformar com uma posição subalterna.

A partir desse ponto (Figura 2), a ideia de que Ícaro deve reconhecer sua posição de subalternidade e adotar uma postura subserviente é reforçada. Tiago ainda atribui a Ícaro qualidades de arrogância e imaturidade, e o convoca a não aceitar mais trabalhos de empresas que produzem conteúdo que ele considera de menor valor.

No tuíte de Ícaro, ele não se esforça para fornecer uma explicação detalhada de suas razões para não participar do programa ou do motivo pelo qual considera o BBB um entretenimento medíocre. O principal indício de que o programa não atende às suas ambições profissionais, voltadas para produções artísticas, é a expressão “respeita a minha história”, que denota uma trajetória de alguém que considera merecer algo melhor do que o que lhe é oferecido.

Isso ocorre porque a enunciação se dá sempre conforme as regras de um determinado discurso e de uma formação discursiva específica, o que significa que inevitavelmente não se compreende completamente os enunciados do Outro. Na relação polêmica, a formação discursiva do Outro se configura como um contraponto recíproco.

Considerações finais

Por fim, não podemos deixar de retomar Amossy (2017) quando a autora afirma que é da natureza da polêmica ser inconciliável. Ao deparar-se com o tuíte de Ícaro Silva, Tiago Leifert o interpretou a partir de sua própria formação discursiva e de seus referenciais culturais e sociais. Da mesma forma, Ícaro se expressa com base em sua própria formação discursiva, que é influenciada por suas experiências pessoais e profissionais. As razões de Ícaro para descrever o BBB como um entretenimento de pouca qualidade são profundamente ligadas ao seu próprio percurso, e sua decisão de recusar a participação, bem como sua repulsa pelo programa são, em grande medida, moldadas por esse histórico pessoal e profissional.

Dado o conteúdo do discurso de Ícaro e a rapidez com que ele se espalhou na internet, Tiago formulou uma resposta que visava provocar uma repercussão igual ou até mesmo maior. Assim, o ex-apresentador do BBB utilizou os recursos disponíveis na plataforma Instagram para alcançar esse objetivo. O esforço de Tiago para dar visibilidade a Ícaro através da captura de tela, o tratamento direcionado na resposta e a marcação do perfil do ator indicam uma tentativa deliberada de oferecer uma resposta incisiva, com a intenção de silenciar o outro. Esse tipo de abordagem, no contexto da internet, é frequentemente denominado “lacre”, um termo usado para descrever uma resposta que busca ser especialmente contundente e eficaz.

No entanto, assim como Tiago interpreta Ícaro com base em sua própria formação discursiva, a resposta de Tiago também emana desse mesmo lugar, o que pode ser observado quando analisamos as interincompreensões e os entendimentos mútuos presentes nesse embate discursivo. Assim, Tiago acaba produzindo um discurso que revela, em maior ou menor grau, sua posição na sociedade. Esse discurso reflete aspectos como sua classe social, origem familiar, vivências pessoais, cor, sexo e orientação sexual. Sua manifestação acabou revelando uma profunda dicotomia entre ele e o ator Ícaro, evidenciada por uma possível alusão às posições de patrão e empregado, na qual Tiago parece acreditar ocupar uma posição social e hierárquica superior.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AMOSSY, R. Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 13, jan/jun. p. 227-244, 2017.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MOIRAND, S. A contribuição do pequeno corpus na compreensão dos fatos da atualidade. Tradução de Fernando Curtti Gibin e Julia Lourenço Costa. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.36, p. 20-41, jul./dez. 2020.

PAVEAU, M. A. **Análise do Discurso Digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

LEIFERT, T. **Instagram**: @tiagoleifert. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXwGrL9FDf/> Acesso em: 19 jan. 2025.

Modelagem de Pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com uso de uma Máquina de Corte à Laser

Cimone Barbosa Gonzales Halberstadt

Universidade Federal do Pampa, cimonehalberstadt.aluno@unipampa.edu.br

Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa, francelibrizolla@unipampa.edu.br

Lisete Funari Dias

Universidade Federal do Pampa, lisetedias@unipampa.edu.br

Cristiano Corrêa Ferreira

Universidade Federal do Pampa, cristianoferreira@unipampa.edu.br

Introdução

Considerando que, atualmente, o uso de recursos tecnológicos na Sala de Recursos Multifuncionais das escolas tem se mostrado importante como apoio no processo de ensino e aprendizagem, em particular para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência, trazemos neste trabalho, práticas de tecnologia Assistiva (TA) e representações com a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), utilizando a tecnologia a partir de computador possibilitando estratégias pedagógicas na elaboração de símbolos que se transformam em comunicação.

Tais estratégias, quando integram o contexto escolar, são instrumentos que possibilitam flexibilizar as ações pedagógicas do planejamento dos professores e atender às demandas da diversidade dos estudantes, seja com acessibilidade motora, visual e cognitiva (Alves, 2016).

A garantia do uso da TA e CAA está prevista na Lei Brasileira de Inclusão- LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, no seu Artigo 74, que diz: “é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida (Brasil, 2015, Art. 74).

A Lei nº 064, de 06 de julho de 2020, denominada Lei Hermann, ao nível municipal, em Bagé, estado do Rio Grande do Sul, institui o mês de outubro como o de conscientização sobre comunicação alternativa para seus usuários, visando melhoria na autonomia dos estudantes (Bagé-RS, 2020). No estado do Rio Grande do Sul, em 2021, foi aprovada uma lei de mesmo teor, sendo também reproduzida em outros municípios do estado e com proposta de nacionalização (Rio Grande do Sul, 2023).

Considerando a existência de leis, ao nível estadual e municipal em Bagé - RS, torna-se necessária a criação e incentivo aos projetos que contribuam para esta conscientização, pois ainda, após a criação de leis, nota-se o baixo número de ações que busquem efetivamente a conscientização proposta. Nesse sentido, a TA consiste em uma área do conhecimento interdisciplinar, que reúne produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que possibilitam promover a funcionalidade de participação “de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007).

O termo TA é relativamente novo e, segundo Bersch (2017, p. 10), surge a partir da tradução do termo *Assistive Technology* em 1988. A autora explica que o termo foi criado em 1988, fazendo parte da legislação norte americana conhecida como *Public Law 100-407*. Para a autora: “Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam”.

A regulamentação legal da TA parte das pessoas com deficiência da população norte-americana, que passam a partir daí, a ter acesso garantido ao “benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral” (Bersch, 2017, p. 10).

A TA permite acessibilidade e funcionalidade para as pessoas com alguma deficiência, sendo seu objetivo básico, potencializar as capacidades das pessoas com deficiência, criando condições para o máximo desempenho funcional de cada usuário (Monteiro, 2016).

Além disso, a TA constitui-se, tanto em uma área de prática, quanto de pesquisa, clínica e educacional para crianças e adultos com essa necessidade, envolvendo ferramentas e estratégias utilizadas para enfrentar os desafios no seu dia a dia.

Já o termo Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication* - AAC. Além do termo resumido “Comunicação Alternativa”, no Brasil também encontramos as terminologias “Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA)” e “Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)”. De acordo com Parreira *et al* (2015, p. 22), a CAA “garante mais autonomia de comunicação em vários contextos, bem como acesso ao conteúdo pedagógico, possibilitando maior autonomia e aprendizado às pessoas com deficiência, especificamente aquelas que não se comunicam de forma verbal”.

Parreira *et al* (2015, p. 22) explicam de que forma são constituídas as ferramentas da CAA: “conjuntos de sinais gráficos desenvolvidos especificamente para a comunicação alternativa, agrupados em categorias sintáticas e semânticas, além da utilização de fotos, palavras escritas e alfabeto”. Ainda para os autores os símbolos gráficos podem ser representados em recursos de baixa tecnologia, ou seja, simples folha de papel. Mas também podem estar representados em “alta tecnologia como computadores e tablets, que através de ações e estratégias clínicas, terapêuticas e pedagógicas na elaboração e acesso aos símbolos se transformam em comunicação”. Outras formas de comunicação podem ser realizadas por meio de “um olhar compartilhado, expressões faciais, gestos, toque, escrita, apontar de símbolos, imagens ou equipamentos com voz sintetizada, que permitam a interação”.

A CAA está sendo cada vez mais utilizada, especificamente para pessoas com paralisia cerebral e/ou autismo, bem como pessoas surdas que não dominam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e até mesmo pessoas cegas (Monteiro, 2016). No entanto, ainda são observados desafios para tornar essa comunicação mais popular e usual, entre eles, a falta de formação e oferecimento de possibilidades para utilização de professores, familiares e usuários, bem como a ideia estereotipada de que a utilização desses recursos depende de alta tecnologia.

O uso de tecnologias assistivas no ensino provoca mudanças significativas, suscitando novos desafios e possibilidades, estimulando os alunos no aprendizado e pesquisa (Moran; Behrens, 2000).

Vale destacar que algumas escolas possuem condições materiais com relação às ferramentas para construção de pranchas, tais como a máquina de corte a laser, possibilitando um aprendizado mais significativo, fomentando o interesse dos estudantes com deficiência nos conteúdos apresentados, porém faz-se necessária a formação dos profissionais da educação para colocar em prática, tanto a confecção, quanto a utilização pelos estudantes com deficiência. Essas práticas, uma vez sendo adotadas, poderão mudar a realidade das pessoas com deficiência em suas trajetórias acadêmicas, sendo que muitas vezes são permeadas por desinteresse, gerando fracassos e reiteradamente vistas como incapazes, levando ao caminho da desistência e evasão.

De acordo com Chamorro (2024, p. 30) “A Máquina de Corte a Laser é uma máquina controlada por computador, que utiliza raio laser para “gravar” (fazer rebaixo/queimar) e cortar materiais”. Segundo o autor, são utilizados materiais derivados de madeira, tais como, MDF, feito de fibras de madeira e compensado, feito de lâminas de madeira (ambos de madeira reflorestada), plásticos (como poliestireno, vinil, acrílico), tecidos, papéis e papelão, EVA e outros.

Por outro lado, as práticas pedagógicas acessíveis com a possibilidade de modelagem das pranchas, podem trazer um ganho também a alunos sem deficiência, bem como contribuir para o processo de aproximação e trabalho colaborativo que deve envolver professores de sala comum e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no desenvolvimento de material pedagógico acessível, treinamento dos alunos na aplicabilidade destes recursos.

Diante desse desafio, o relato de experiência, levado para pesquisa, objetiva investigar possibilidades e desenvolver modelagem de pranchas de CAA, que podem ser utilizadas por pessoas com comunicação não-verbal.

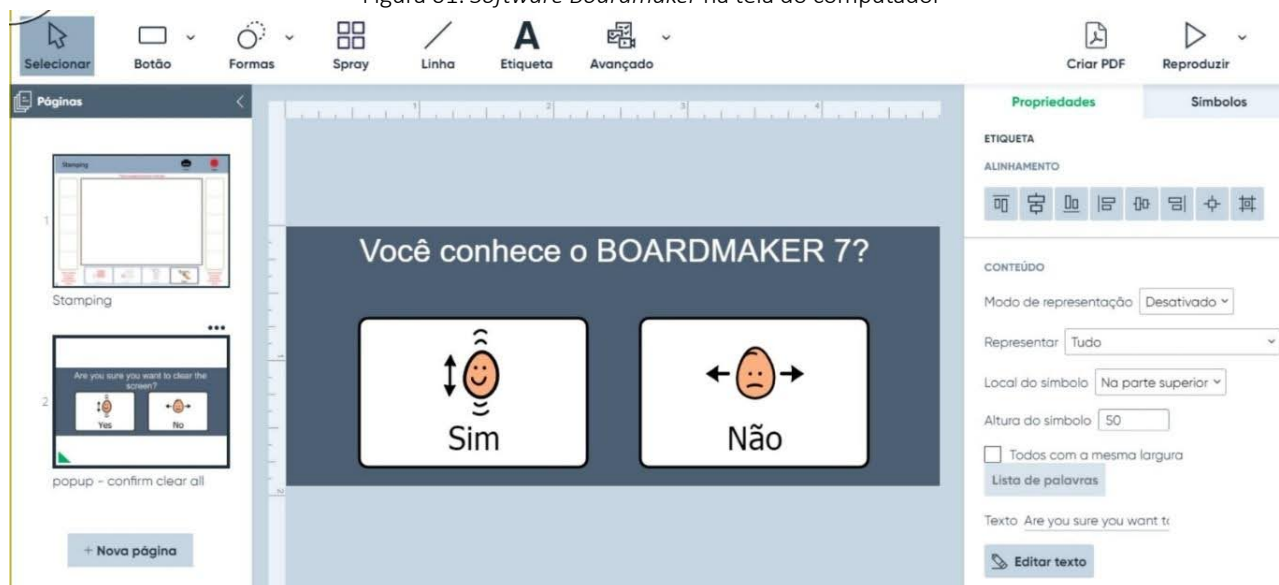
Após o planejamento, execução e validação, pretende-se fomentar a iniciativa na formação de professores do município de Bagé (em escolas das redes municipal, estadual e privada), considerando o uso de equipamentos como máquinas de corte à laser que existem nas escolas e/ou universidades.

Materiais e métodos

O trabalho inicia com estudos teóricos sobre (TA) e (CAA), mas envolve as tecnologias digitais para a modelagem das pranchas para serem feitos os cortes em uma máquina CNC, vale destacar que o trabalho teve origem em uma prática realizada em uma componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIPAMPA/Campus Bagé.

Para a modelagem utilizou-se o *software Boardmaker 7* (Figura 1), uma versão paga e disponível para *download* no *Windows*, *Mac* ou *Chromebook*, mas mesmo sendo um recurso pago, o *Boardmaker speaking dynamically pro* (SDP), versão 6, pode ser encontrado nas Salas de Recursos Multifuncionais, das escolas do Brasil, disponibilizado pelo MEC por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prestado, de forma complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. No *Clik*¹, as escolas encontram orientações sobre as funções deste e de outros programas, bem como suas aplicações no contexto educacional de alunos com deficiência.

Figura 01. *Software Boardmaker* na tela do computador



Fonte: elaborado pelos autores.

¹ Disponível em: <https://www.clik.com.br/ca/>.

Com o *software* instalado foram levadas à prática: a construção de pranchas de (CAA); foi feita a modelagem para construção das pranchas em um *software* CAD (librecad); após foi feito o fatiamento no *software* (autolaser) e em seguida o corte da prancha de comunicação na máquina de corte à laser (CNC); e, por fim, os testes de validação. Algumas destas etapas estão ilustradas na Figura 2 que foi desenvolvida com o apoio do *software* Boardmaker.

Figura 02. Etapas do processo da construção das pranchas



Fonte: elaborado pelos autores.

Na primeira etapa foi realizada a definição do conteúdo das pranchas a serem impressas, sendo definidos os temas das pranchas a serem impressas em chapas de MDF de 3mm de espessura:

- Prancha 1: Informações sobre (TA)
- Prancha 2: Alfabeto
- Prancha 3: Sim e não
- Prancha 4: Direitos da pessoa com deficiência

Os temas foram pensados durante o mês de outubro do ano de 2023, considerado mês de conscientização sobre CAA e a necessidade de informação sobre o tema, de forma que essa conscientização se mantenha em todos os meses do ano.

Durante a definição dos temas foi prevista a inclusão de QR Codes nas pranchas impressas visando complementar as informações. O conteúdo de um dos códigos será uma cartilha *online* sobre TA e CAA criada e disponibilizada pelo Grupo de Estudos sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)², sendo que o segundo conteúdo é um vídeo³, que apresenta um usuário de CAA realizando uma demonstração da utilização desse recurso.

² Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/uploads/9/7/5/4/97548634/cartilhacaafinalsab.pdf>.

³ Disponível em: <https://youtu.be/LsEsV4js9Uw>

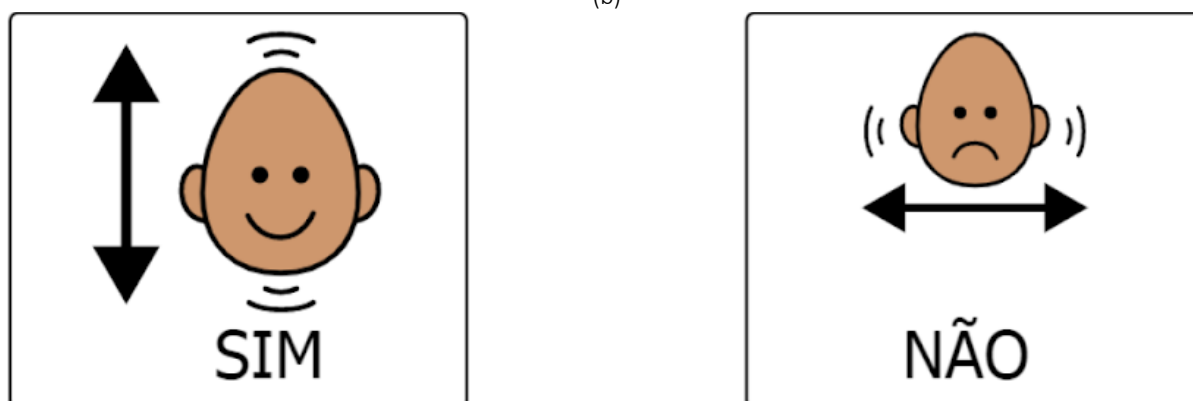
Após a definição dos temas das pranchas, na segunda etapa foi realizada a produção das modelagens, sendo utilizado o *software Boardmaker*, desenvolvido especificamente para criação de pranchas de CAA. Ele possui uma biblioteca de símbolos, denominados pictogramas ou *Picture Communication Symbols* (PCS) e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados (França, 2016).

As pranchas produzidas no *software* são exibidas nas Figuras 3 (a e b), a seguir.

Figura 03. Prancha 1: Informações sobre Tecnologia Assistiva (TA)
(a)



(b)



Fonte: elaborado pelos autores.

A Figura 4 é um exemplo das possibilidades de programação com o software. A prancha apresenta todos os direitos das pessoas com deficiência (PCD).

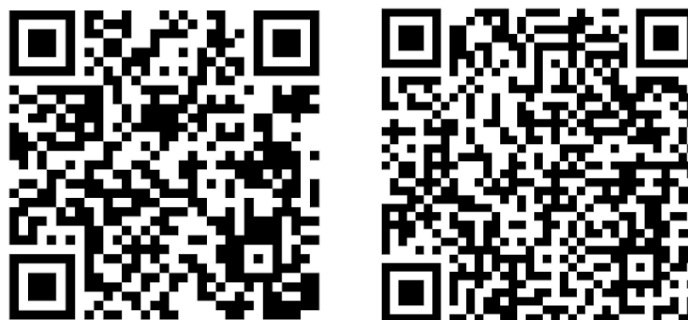
Figura 04. Prancha 4 (Direitos de Pcd)



Fonte: Grupo de Estudos sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (2019)

Conforme definido na etapa anterior, todas as pranchas desenvolvidas contam com dois QR Codes, visando complementar as informações apresentadas. Os QR Codes são exibidos na Figura 5.

Figura 05. QR Codes



Fonte: elaborado pelos autores.

No primeiro QR Code, mostra-se um usuário de CAA e o computador com acesso ocular fazendo a modelagem de prancha no *Boardmaker*. No segundo QR Code, pode ser acessada a cartilha, “Comunicação Aumentativa e Alternativa: O que é? Quando usar?”

A Terceira etapa foi realizada, a partir do projeto de modelagem, e o corte em uma máquina Router CNC, localizada no laboratório 2403, na Unipampa, Campus Bagé.

Após a finalização do corte das pranchas, realizou-se a quarta etapa, sendo que o material foi testado com um usuário, uma pessoa com paralisia cerebral e não verbal. Primeiramente, foram apresentadas as pranchas “Sim – Não” como forma de estabelecer uma comunicação. Em seguida, foi feito o questionamento sobre o interesse em testar as pranchas, tendo como resposta “Sim”. Nesse momento, foi apresentada a prancha com informações sobre os direitos legais da TA. Posteriormente, o usuário foi novamente questionado se havia compreendido a informação, e a resposta, mais uma vez, foi “Sim”.

As pranchas utilizadas para validação estão representadas na Figura 3 (a e b). Para que o usuário pudesse responder aos questionamentos, as pranchas foram colocadas sobre a mesa, próximas a ele. Em seguida, foram demonstradas as possibilidades de escolha: no lado direito, a prancha “Sim”; e, no lado esquerdo, a prancha “Não”.

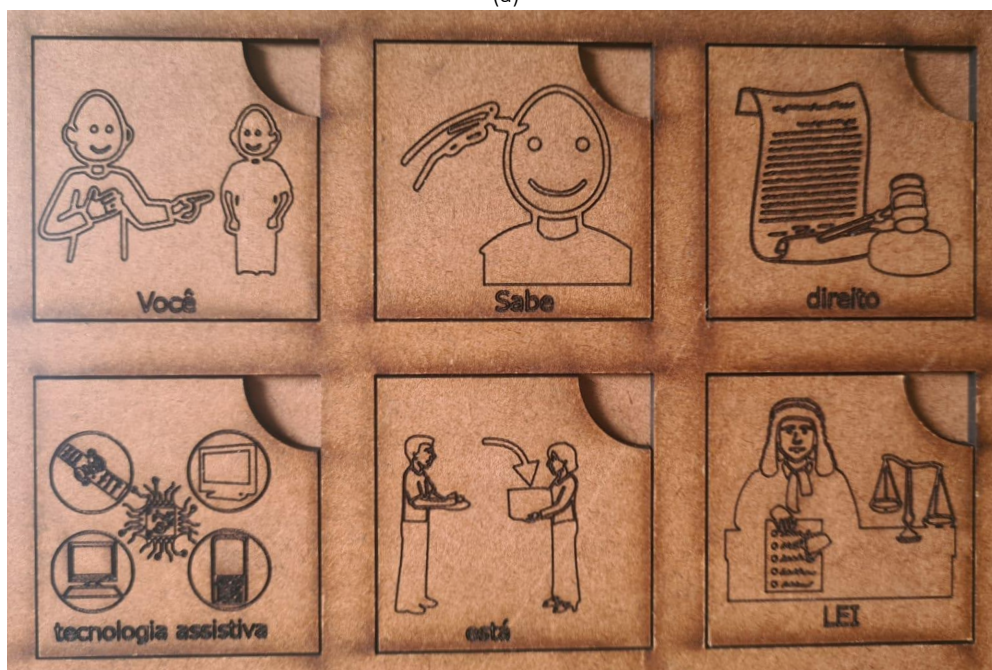
A primeira pergunta feita foi se ele gostaria de participar e responder às perguntas. O usuário olhou para o lado direito (Sim). Em seguida, foram apresentadas as pranchas que mencionam a garantia de direitos. Quando questionado se havia compreendido a informação, a resposta foi “Sim”. Por fim, foi perguntado se ele tinha alguma dúvida, e ele olhou para o lado esquerdo (Não).

Resultados

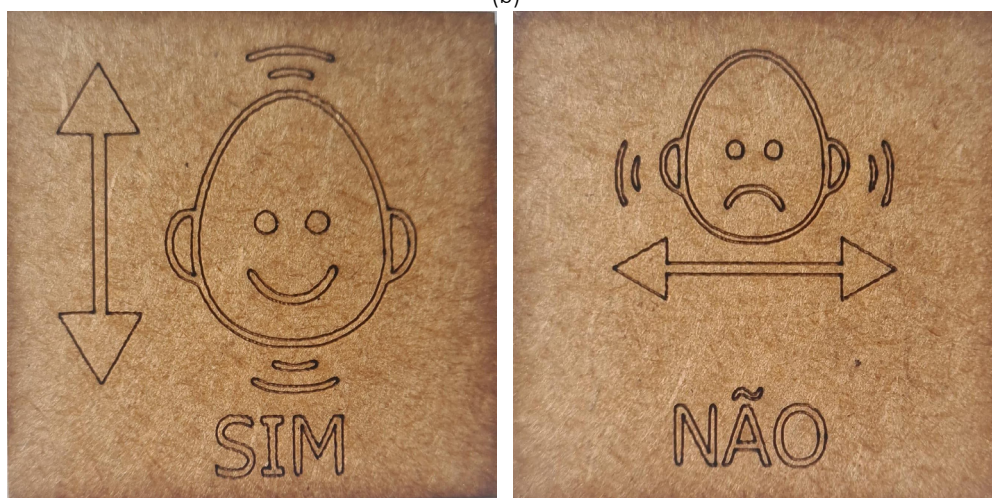
Com o corte na máquina CNC obtivemos um material concreto a ser apresentado e validado como meio de comunicação, sendo bem aceito pelo usuário da (CAA), uma pessoa com paralisia cerebral e comunicação não-verbal, de acordo com o apresentado por Monteiro (2016) e colocando em prática a LBI (Brasil, 2015). Para estabelecer uma comunicação, o material foi colocado sobre a mesa à frente do usuário, estando do lado direito, a “prancha SIM” e, do lado esquerdo, a “prancha NÃO” (Figura 6b), dando estas opções para que o participante pudesse responder o que lhe fosse perguntado. Dessa forma, foi questionado se ele aprovou a forma de comunicação apresentada, sendo que, nesse momento, ele “olhou” para o lado direito, onde estava a prancha “SIM”.

A Figura 06 (a) representa o corte na máquina CNC do modelo apresentado na Figura 03 (a) e a Figura 06 (b) representa a impressão da modelagem apresentada na Figura 03 (b).

Figura 06. Prancha 1 impressa em MDF (Informações sobre Tecnologia Assistiva)
(a)



(b)



Fonte: elaborado pelos autores.

Este material por ser feito de MDF, com textura sólida e lisa, características que permitem o manuseio pelo usuário, dependendo de sua condição. Quando se trata da utilização de mais de uma peça, foram tomados cuidados específicos, como mostra a ilustração na Figura 6: pequenos cortes arredondados que permitem ao usuário a retirada das peças de forma individual.

Conclui-se com base em Parreira *et al* (2015), que a CAA, desenvolvida e aplicada na prática, garantiu autonomia da comunicação do usuário com paralisia cerebral, possibilitando acesso ao conteúdo pedagógico a ser desenvolvido na sala de recursos, o que se traduz em inclusão.

Os resultados relatados fazem parte da última etapa do planejamento, ou seja, consiste na experimentação das pranchas a serem testadas por diversas pessoas com características diferentes.

Por ser um projeto que trata do tema inclusão, optou-se por aplicar os testes com pessoas com deficiência, sendo neste momento testado por uma pessoa com paralisia cerebral, pretende-se em outras etapas testar também com pessoas sem deficiência.

Essa etapa tem fundamental importância, pois permite avaliar a usabilidade do material desenvolvido para projeção de adaptações posteriores, como as que foram percebidas durante a testagem com o usuário a exemplo da necessidade de ter um suporte que permita a melhor visualização dele durante o processo de uso.

Dias, Pereira Neto e Guimarães (2023, p.186) relata que quando questionam sobre o que fazer para a efetivação da verdadeira Educação Inclusiva, sendo necessária a discussão de: “documentos normativos, projetos e ações de formação inicial e continuada, que problematizem a diversidade e os conhecimentos sobre a inclusão”.

Considerações finais

O objetivo do trabalho foi apresentar possibilidades no desenvolvimento da modelagem de pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) em uma máquina de corte a laser para pessoas com comunicação não-verbal.

No entanto, para que a ideia se multiplique e se transforme em prática pedagógica, é necessário pensar na formação dos professores, sejam aqueles que atuam na sala de recursos ou da sala de aula comum.

A partir dessa experiência e aprendizado, a ideia é aplicarmos em proposta de projeto de formação de professores da (CAA) como estratégia de acessibilidade envolvendo dois aspectos: a comunicação e a confecção de material pedagógico acessível (pranchas).

Por fim, o material mostrou-se muito importante e funcional ao ser testado pelo usuário. Além disso, quando apresentado aos professores durante a realização de duas oficinas, eles demonstraram receptividade e interesse investigativo sobre a viabilidade e o uso desse material em sala de aula.

Para os pesquisadores, o processo também foi de significativo aprendizado, pois foram desafiados a produzir esse material a partir de estudos teóricos, tendo a oportunidade de testá-lo com o usuário.

Referências

ALVES, Silvana Souza Silva. **A mediação articulada com uso de tecnologias**: O trabalho docente na diversidade. Brasília/DF, mar. 2016.

BAGÉ. Lei nº 064, de 06 de julho de 2020. **Institui o mês de conscientização sobre comunicação**

alternativa a realizar-se anualmente, no mês de outubro e dá outras providências. Bagé: RS. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/b/bage/lei-ordinaria/2020/622/6220/lei-ordinaria-n-6220-2020-institui-o-mes-de-conscientizacao-sobre-comunicacao-alternativa-a-realizar-se-anualmente-no-mes-de-outubro-e-da-outras-providencias> . Acesso em: 20 abr. 2023.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre- RS, 2017. Disponível em em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf . Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

CHAMORRO, Miller A. R. **Oficinas pedagógicas Maker itinerantes: desenvolvimento de práticas e produtos tecnológicos para aprendizagem criativa.** 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Bauru, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/fc39816d-f60d-4f84-8c7e-b9e6a0c7a140/full> .Acesso em 02 de dez de 2024.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Ata da Reunião VII.** Paraná, dezembro de 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_TC%A9cnicas.pdf . Acesso em: 20 abr. 2023.

DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. F. DE, DARIZ, M. R., & PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57-67, 2013. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>.

DIAS PAZZAGLINI ROLDI, A. P.; PEREIRA NETO, E.; NASCIMENTO GUIMARÃES, D. Formação docente em perspectiva inclusiva: retrocessos, lacunas e distanciamentos no contexto brasileiro. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 173–188, 2023. DOI: 10.36311/2358-8845. 2023. v10n2.p173-188. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14892> . Acesso em: 19 fev. 2024.

FERREIRA, Cristiano Corrêa; FERREIRA, Vera Lúcia Duarte. Desenvolvimento de Técnicas de Visualização e Modelagem do Desenho 3D para Estudantes do Ensino Médio da Cidade de Bagé-RS: um Estudo de Caso. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 23, p. 43-51, 2019.

FRANÇA, Viviane Buzinski. **Boardmaker: tecnologia assistiva ampliando as possibilidades de intervenções pedagógicas com usuários da comunicação aumentativa e alternativa no ensino regular.** Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina. Curitibanos, 2016.

MONTEIRO, Francisca Keyle de Freitas Vale. **Formação de Professores em Sistema de Comunicação Alternativa para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista-TEA: Uma Inserção das Tecnologias Assistivas em Contextos Escolares Maranhenses**. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre – RS, 2016.

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

PARREIRA, Samara Lamounier Santana; DOS SANTOS, Vagner Rogério; ROSSETO, Lucimar Pinheiro; DINIZ, Denise Sisterolli; OLIVEIRA, Acary Souza Bulle. Equipe Interdisciplinar Para Utilização De Tecnologias De Comunicação Alternativa E Aumentativa. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, 4, 334-42. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Nº 15.950, de 9 de janeiro de 2023. **Revoga a Lei nº 15.652, de 17 de junho de 2021 e consolida a legislação estadual relativa a eventos e datas estaduais, instituindo o Calendário Oficial de Eventos e Datas Comemorativas do Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15950-2023-rio-grande-do-sul-consolida-a-legislacao-estadual-relativa-a-eventos-e-datas-estaduais-instituindo-o-calendario-oficial-de-eventos-e-datas-comemorativas-do-estado-do-rio-grande-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, a. 8, n. 39, jul/ago, 2020.

Sobre as autoras e autores

Marcelo Duarte

Mestre em Ensino (Unipampa), Bacharel em Jornalismo (Urcamp). Atua como coordenador da Especialização em Docência na Era Digital da Faculdade Iguaçu. Possui experiência como professor em cursos técnicos e de extensão e tem se dedicado à pesquisa nas áreas de educação midiática, formação de professores, alternativas pedagógicas e políticas de pós-graduação.

Rejane Peres dos Santos

Graduada em Letras–Libras (UNÍNTESE). Tradutora Intérprete de Libras na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Atuou como tradutora intérprete educacional na Prefeitura Municipal de Bagé entre 2019 e 2020 e de 2022 a 2024.

Carmem Regina dos Santos Ferreira

Graduada em Educação Física (Unijuí). Atua na Faculdade Uníntese, onde coordena o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) e responde pela Gestão Acadêmica. Tem experiência em cursos de extensão, graduação e especialização nas áreas de inclusão, diversidade, administração educacional e formação docente.

Dioni Anderson Moraes dos Santos

Graduado em Tecnologia da Comunicação Assistiva (Uníntese) e Especialista em Docência do Ensino Superior da Libras (Faculdade Única de Ipatinga). Tradutor Intérprete de Libras na Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

Tiago Ramires

Mestre em Educação (Unipampa). Graduado em História (FAPA). É professor de História na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, atuando no Município de Herval. Participou da gestão cultural e educacional do município de Jaguarão e integrou a Comissão de Sistematização do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Doutora em Educação (Unisinos), Mestre em Educação (UFRGS) e Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Campus Jaguarão, e em Ensino, no Campus Bagé. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação (GEPPAGE) e integra redes nacionais e internacionais voltadas à pesquisa e à formação docente.

Débora Rocha Silva

Mestre em Ensino (Unipampa) e Licenciada em Pedagogia (Urcamp). Atua como pedagoga na Universidade Federal do Pampa, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, e como professora de Sala de Recursos na educação básica do município de Bagé (RS). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação (GEPPAGE).

Érica Cilene dos Santos Cardoso

Mestre em Ensino (Unipampa), Licenciada em Pedagogia (Urcamp) e em Letras – Espanhol (UFPel). Tem experiência em coordenação pedagógica na rede pública municipal de Bagé, e também em orientação educacional.

Gabriela Leoni

Licenciada em Pedagogia (INESA). Atua na área da educação básica, com interesse em práticas pedagógicas inclusivas e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Édina Francini Simão Hack

Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Graduada em História (Unijuí). Atua como professora no Instituto de Ensino Superior Santo Antônio (INESA) e na E.E.B. Maria Amin Ghanem, lecionando disciplinas nas áreas de didática, sociologia e educação.

Suzana Cavalheiro Jesus

Doutora em Antropologia Social (UFSC), Mestre em Ciências Sociais (UFSM) e Graduada em Educação Especial e em Sociologia (UFSM). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), atuando no Curso de Educação do Campo (Campus Dom Pedrito) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, no Campus Bagé. Líder do Grupo de Pesquisa Tuna: Gênero, Educação e Diferença.

Marilene Vaz Silveira

Mestre em Integração e Cooperação Internacional (UNR). Graduada em Ciências Econômicas e em Ciências Contábeis (Urcamp). Professora no Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp), com experiência nas áreas de desenvolvimento regional, administração, fronteiras e educação financeira.

Josefa Oliveira de Souza

Graduada em Pedagogia (Urcamp). Atua como professora no curso de Pedagogia do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp), onde coordena a Brinquedoteca e atua como psicopedagoga no Núcleo de Apoio ao Docente e Discente. Possui experiência nas redes municipal e estadual de ensino do Rio Grande do Sul, tendo exercido funções de gestão em Secretarias Municipais de Educação.

Rita Luciana Saraiva Jorge

Mestre em Administração (UFRGS) e Graduada em Administração de Empresas (Urcamp). Professora nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp), onde coordena o curso de Administração no Campus Bagé, atua como procuradora institucional e exerce funções de gestão acadêmica.

Paula Lemos Silveira

Doutora e Mestre em Educação (Unisc), Bacharel em Informática (Urcamp). Atua no Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp), onde coordena o curso de Sistemas de Informação e é responsável pela Central de Atendimento ao Aluno. Tem experiência em educação a distância, tecnologias digitais e gestão acadêmica, com trajetória nas áreas de inovação, extensão e desenvolvimento regional.

Izalina de Vargas Oliva

Mestre em Ensino de Ciências (Unipampa), Graduada em Matemática (Urcamp). Atua como Diretora do Departamento Pedagógico do Município de Dom Pedrito. Foi professora colaboradora no curso de Educação do Campo, no Campus Dom Pedrito, da Universidade Federal do Pampa e integra grupos de pesquisa em educação do campo e ensino de ciências.

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Doutora em Educação (PUC-RS), Mestre em Educação Ambiental (FURG) e Licenciada em Pedagogia (UFPel). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino, no Campus Bagé, e no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, no Campus Dom Pedrito. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (G.A.M.A) e do Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino em Ciências (GPPEC).

Evandro Pereira da Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Unicesumar). Integra o projeto Coletivo de Estudos sobre Formação de Professores e Aprendizagens Contemporâneas também vinculado ao PPGE e à Unipampa.

Pedro Fernando Teixeira Dorneles

Doutor em Ensino de Física (UFRGS), Mestre em Física (UFRGS) e Licenciado em Física (UFPeI). Professor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), integra os Programas de Pós-graduação em Ensino e em Ensino de Ciências, ambos no Campus Bagé. É articulador do Programa de Feiras de Ciências da Unipampa (PROFECIPAMPA) e Diretor do Campus Bagé para a gestão 2025–2029.

Guilherme Araújo Collares da Silva

Doutor em Parasitologia e Mestre em Medicina Veterinária Preventiva (UFPeI), Graduado em Medicina Veterinária (Urcamp). É professor e atualmente Pró-reitor de Inovação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Atua nas áreas de Parasitologia Animal e Humana, Anestesia, Ortopedia, Clínica e Cirurgia Veterinária.

Fellipe Santos Godinho

Graduando em Sistemas de Informação (Urcamp). Interessado em tecnologias e inovações na área da computação, atua no desenvolvimento de soluções para melhoria da eficiência e da experiência dos usuários.

Taís Conceição de Oliveira

Graduanda em Direito (Urcamp). Atua como estagiária no Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp) e tem participação em projetos de pesquisa e eventos acadêmicos nas áreas de direitos humanos, políticas públicas e educação, tendo interesse em temáticas sociais, educacionais e jurídicas.

Graciela Gomes Palacios

Doutoranda em Linguística Aplicada (Unisinos), Mestre em Ensino de Línguas (Unipampa), Licenciada em Letras – Português (UFRGS). Atua na educação básica nas redes municipais de Alvorada e Porto Alegre. Tem experiência também em programas de extensão universitária e em tutoria em cursos de graduação a distância.

Marília Santos de Quadros Araújo

Mestre em Ensino de Línguas (Unipampa), Graduada em Letras – Português, Espanhol, Inglês e respectivas literaturas (Urcamp). Tem experiência como assessora pedagógica na 13ª Coordenadoria Regional de Educação e como professora na educação básica e no ensino técnico.

Cimone Barbosa Gonzales Halberstadt

Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e licenciada em Pedagogia. Atuou como membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) e da Secretaria Estadual de Saúde do RS, em representação ao COEPEDE. Coordenou projetos de extensão e formação docente na área da educação inclusiva e comunicação alternativa, com ênfase na produção e modelagem de pranchas de CAA.

Francéli Brizolla

Doutora e Mestra em Educação (UFRGS). Licenciada em Educação Especial (UFSM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Vice-Reitora da Unipampa para o quadriênio 2023-2027. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior.

Lisete Funari Dias

Doutora em Educação em Ciências e Mestre em Ensino de Física (UFRGS). Licenciada em Física (UFPel). É professora da Universidade Federal do Pampa e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Tem desenvolvido pesquisas e trabalhos na área de ensino, com ênfase em currículo, práticas e formação de professores na perspectiva inclusiva e da inovação pedagógica.

Cristiano Corrêa Ferreira

Doutor em Engenharia de Minas, Metalurgia e de Materiais (UFRGS), Mestre em Engenharia Civil (UFSM) e Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UFPel). Docente da Universidade Federal do Pampa. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior. É avaliador institucional na Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação do INEP - MEC.

A obra *Saberes entrelaçados: pesquisa e prática em Educação, Linguística e Tecnologia* propõe uma imersão em perspectivas interdisciplinares que dialogam com os desafios e transformações do cenário educacional atual. Reunindo pesquisadores de diferentes áreas, o livro apresenta estudos que articulam teoria e prática, evidenciando como a integração entre campos do saber pode contribuir para a compreensão e a inovação nos processos formativos, nas práticas pedagógicas e nas relações com as tecnologias digitais. Mais do que um conjunto de textos, a coletânea oferece ao leitor uma tessitura de olhares sobre o conhecimento, convidando à reflexão crítica e à construção de caminhos mais integrados e responsivos às demandas da educação contemporânea.



MARCELO DUARTE
ORGANIZADOR