

# form@re

Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

v. 11, n. 1, jan./jun. 2023. ISSN: 2318-986X



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ



## **EXPEDIENTE**

Form@re. *Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, v.11, n. 1, jan. / jun. 2023.

## **EDITORES**

Bartira Araújo da Silva Viana  
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti  
João Benvindo de Moura  
Maria da Glória Duarte Ferro

## **CONSELHO EDITORIAL**

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)  
Argus Romero Abreu de Moraes (UBA – Argentina)  
Angela Kleiman (UNICAMP)  
Denilson Botelho (UNIFESP)  
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)  
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)  
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)  
Roberto Célio Valadão (UFMG)  
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

## **NORMALIZAÇÃO – ABNT**

Bartira Araújo da Silva Viana

## **CAPA**

Editora Pathos

## **EDITORAÇÃO**

Editora Pathos

Form@re. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /  
Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 11, n. 1 (2023). – Teresina: PARFOR / UFPI,  
2023-.

Domínio: <http://periodicos.ufpi.br/index.php/formare/index>.

Semestral.

ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3.  
PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

EDITORIAL 5

## BIOLOGIA

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO 6

Liene Maria Lobato Moraes  
Raysa Valéria Carvalho Saraiva

## EDUCAÇÃO FÍSICA

MENINOS E MENINAS À BAILAR! A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A GENERIFICAÇÃO E SEXISMO DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NAS ESCOLAS 20

Alessandra Carvalho Leite

O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFICULDADES E CONSEQUÊNCIAS 31

Hugo Norberto Krug  
Rodrigo de Rosso Krug  
Marília de Rosso Krug

RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SÃO RAIMUNDO NONATO - PI: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO 46

Willian Lima Batista

## EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS: UM OLHAR PARA OS IDIOMAS E VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL 58

Aline Ramos Soares Bezerra  
Crislaine Suellen Santos de Araújo  
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

AS REMINISCÊNCIAS DE UM MESTRE E DE SUAS “AULANÇAS” PELO ENSINO SECUNDÁRIO PIAUIENSE 69

Romildo de Castro Araújo

ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE 82

Samilly da Silva Soares  
Maria de Nazareth Fernandes Martins

## GEOGRAFIA

FORMAÇÃO DOCENTE E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS: REFLEXÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL 100

Marcos Gomes de Sousa  
Raimundo Lenilde de Araújo

GAMIFICAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO 113

Pedro Victor Matos Lopes  
Laercio Saraiva dos Santos

## LETRAS

**A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA:  
ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DO 4º CICLO DE EJA** **125**  
Allan Andrade Linhares

**OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO, DIAGNÓSTICO E CORREÇÃO DO TEXTO  
NARRATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE** **136**  
Francisco Renato Lima  
Francisca Marciely Alves Dantas  
Raquel Furtado de Mesquita

**O PROCESSO DE SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO EM NOTÍCIAS SOBRE A  
IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM TERESINA-PI** **151**  
Marcos Felipe Borges Teixeira

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO: POR UMA GRAMÁTICA  
CONTEXTUALIZADA CRÍTICO-REFLEXIVA** **163**  
Maria do Socorro de Andrade Ferreira  
José Eldo Pereira Pessoa  
Marinete Soares da Silva

## MATEMÁTICA

**JOGOS, ENSINO DE MATEMÁTICA E EJA: COMPREENDENDO POSSÍVEIS  
ENTRELAÇAMENTOS NA UNIDADE INTEGRADA ELIZA MONTEIRO** **175**  
Tiago de Oliveira Ferreira

### Um sinal de esperança

É com muita satisfação que a revista Form@re publica a primeira edição do ano de 2023, inaugurando uma nova versão da plataforma OJS (Open Journal Systems), com layout moderno, novos recursos, nova roupagem, mas mantendo firme o propósito de ser um instrumento de comunicação entre o Parfor/UFPI e a comunidade científico-educacional brasileira.

Iniciamos o ano de 2023 com uma forte esperança. O fantasma da pandemia parece ter ficado para trás e os ventos da democracia voltaram a soprar novamente. Com a implantação de 24 novas turmas através do Parfor/UFPI que, juntas, aglutinam cerca de 1.320 professores da educação básica, retomamos um importante trabalho de qualificação de docentes da escola pública, mas também reacendemos a chama da construção de uma educação transformadora, proativa e atenta às mudanças sociais.

Nosso desafio agora é sensibilizar as administrações municipais para que ocorra, de fato, uma parceria na realização das ações do Parfor, desde a liberação dos professores no período de aulas da graduação que ora realizam, até a contrapartida no apoio logístico para realização das aulas e para acolhida dos professores formadores nos municípios, garantindo-lhes condições dignas para executarem seu trabalho.

As visitas constantes aos municípios têm nos propiciado uma radiografia mais abalizada das condições de ensino, da infraestrutura física, das demandas das coordenações locais, dos impasses entre alunos e professores, das relações com as secretarias de educação, enfim, daquilo que há de real numa jornada de formação de professores em exercício.

O aumento de 40% no valor da bolsa dos professores formadores, ocorrido em abril deste ano, também foi um alento importante num cenário de desvalorização e desrespeito com o trabalho docente. Na última seleção, ocorrida em junho/2023, tivemos 397 inscritos para 182 vagas, a maior concorrência já registrada nos últimos anos. Tal fenômeno, nos permite também a escolha de excelentes profissionais, seja pela titulação, seja pela experiência no magistério superior e na educação básica.

Além disso, as atividades de extensão que agora fazem parte do currículo, estão aproximando cada vez mais a universidade da sociedade, possibilitando a troca de saberes e o compartilhamento de experiências. Por fim, a formatura de 80 professores ocorrida em Luzilândia - PI, no dia 03/06/2023 foi um marco histórico naquele município, traduzindo-se no maior acontecimento público da história recente daquela cidade.

Apesar do contexto ainda muito desafiador, continuamos firmes no propósito de fazer formação de professores e professoras com seriedade e dedicação visando honrar o compromisso assumido pela UFPI de qualificar a educação no estado do Piauí. A revista Form@re apresenta-se, portanto, como um dos canais a propiciar a concretização deste propósito.

A atual edição conta com 14 artigos nas seguintes áreas: Biologia (1), Educação (3), Educação Física (3), Geografia (2), Letras (4) e Matemática (1). Desejamos a todos e todas uma boa leitura e que os conhecimentos e experiências aqui difundidos possam ajudar a melhorar cada vez mais a qualidade da Educação Básica no nosso país.

Equipe de editoria da revista Form@re

# ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

## SCIENTIFIC LITERACY IN THE TRAINING OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS IN THE CONTEXT OF REMOTE TEACHING

**Liene Maria Lobato Moraes**  
iene.moraes@discente.ufma.br

Licenciada em Ciências Naturais - Biologia (LCN/Biologia) pelo Centro de Ciências de Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão.

**Raysa Valéria Carvalho Saraiva**  
orcid.org/0000-0002-0893-7338  
raysa.valeria@ufma.br

Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/ Biologia (LCN/Biologia) do Centro de Ciências de Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão.

### RESUMO

A Alfabetização Científica pode ser definida como a obtenção de saberes e conceitos científicos que permitirão visão crítica sobre o mundo, capacidade transformadora e contemplativa sobre a natureza que há nele. Houve a necessidade de questionar sobre a concepção dos discentes do 8º período e docentes do curso de licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da UFMA, Campus Pinheiro, sobre a Alfabetização Científica no ensino remoto e como a Alfabetização Científica pode ser aplicada na prática docente nessa circunstância histórica para Educação. O trabalho tem por objetivo investigar o processo de Alfabetização Científica na formação de professores de Ciências e de Biologia no contexto do ensino remoto. Essa pesquisa enquadra-se como estudo de caso, que tem por caráter ser descritiva e com abordagem qualitativa. Os dados da pesquisa foram obtidos através de questionário on-line na plataforma *Google Forms*, no qual os sujeitos da pesquisa foram 23 discentes e 11 docentes. Os resultados apontaram que os docentes e os discentes utilizaram ferramentas digitais como o *Google Classroom* (Sala de aula) e *Google Drive* para poderem adotar novos métodos e tecnologias para promover experiências de Alfabetização Científica. Os sujeitos apresentaram entendimento quanto à relevância da Alfabetização Científica para o processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico.

**Palavras-chave:** pandemia; atividades presenciais; ferramentas digitais; prática docente; licenciatura.

## ABSTRACT

*The Scientific Literacy may be defined as the acquisition of scientific knowledge and scientific concepts, It is understanding how the knowledge produced by Science and Technology may affect society, on which the individual makes use of this information and acts critically in the world and empowered to transform it and see the nature that there is in it. So, there was a need to question the conception of students in the 8th period and teachers of the graduate course in Natural Sciences / Biology at UFMA, Campus Pinheiro, about Scientific Literacy in remote teaching, and how Scientific Literacy can be applied in teaching practice in this historical circumstance for education. The objective of this work is to investigate the process of Scientific Literacy in the training of the Natural Sciences-Biology teacher in the context of remote teaching. This research behaves as a case study, which is descriptive and has a qualitative approach. The research data were obtained from an online questionnaire on the Google Forms platform, in which the research subjects were 23 students and 11 teachers. The results showed that teachers and students, even in the face of this remote teaching scenario, sought ways to circumvent this situation through digital tools such as Google Classroom (Classroom) and Google Drive, where they were able to adopt new methods and technologies to promote learning experiences and Scientific Literacy. The subjects showed an understanding of the relevance of Scientific Literacy for teaching and learning in this pandemic context in which the world finds itself.*

**Keywords:** *pandemic; face-to-face activities; digital tools; teaching practice; graduation.*

## INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial para a Saúde anunciou a pandemia de COVID-19, do inglês *Coronavirus Disease 2019*, uma doença respiratória aguda causada por um novo coronavírus (SARS-CoV-2). O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconheceu a existência de surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2020). E com o isolamento social, advindo do novo cenário pandêmico, houve a política de distanciamento social nas escolas e, por conseguinte, alunos e professores se viram com a necessidade da utilização massiva de ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais.

O novo coronavírus tornou a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre os jovens, que podem ser transmissores assintomáticos e menos propensos aos sintomas graves da doença, a membros da comunidade escolar que podem ter comorbidades (adultos e idosos), logo mortalmente propensos. Houve também a preocupação a respeito das crianças e jovens serem vetores, pois ao retornarem do espaço escolar entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral (Arruda, 2020).

Em resposta a essa situação, o governo brasileiro suspendeu as atividades presenciais em escolas, universidades, institutos federais e demais espaços formais e não-formais e ensino, em março de 2020, e designou o ensino remoto emergencial como alternativa para dar continuidade às atividades educacionais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), nesse cenário, trata-se de um ensino não presencial autorizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que fala sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no tempo que durar a situação de pandemia do COVID-19.

Dentro desse contexto há muitos desafios e um deles é a própria possibilidade de promover a Alfabetização Científica (AC) e não secundarizá-la porque tivemos que lidar com o cenário pandêmico. Ressalta-se que AC é um processo que precisa estar em todos os ambientes, inclusive no remoto.

A educação remota emergencial, conforme afirmam Hodges *et al.* (2020) é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à referida pandemia. Em paralelo, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, de acordo com as recomendações das Secretarias de Educação, alinhadas com as recomendações de órgãos da Saúde.

A presente pesquisa servirá como relato de como a Alfabetização Científica foi inserida nesse contexto do ensino remoto no curso de graduação em Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Maranhão.

A necessidade dessa pesquisa diz respeito ao fato que um indivíduo alfabetizado cientificamente é aquele que pode fazer uma leitura de Universo. Logo, a dimensão dessa pesquisa sobre futuros docentes de Ciências Naturais/ Biologia, poderá vislumbrar acerca do que eles concebem como AC, assim como descrever a concepção dos discentes e docentes sobre estratégias de ensino e como AC pode ser aplicada na prática docente nessa circunstância histórica para Educação. Logo, a pesquisa tem por objetivo investigar o processo de Alfabetização Científica na formação do professor de Ciências Naturais-Biologia no contexto do ensino remoto.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando defendemos uma formação de professores crítica e emancipatória, bem como, alfabetizados cientificamente, devemos levar em consideração uma formação que sai da racionalidade técnica para a racionalidade prática. Isso quer dizer que, devemos deixar de formar um técnico, que aplica o que aprendeu na formação propedêutica a respeito do conhecimento científico e o conhecimento pedagógico e passe a considerar uma formação pautados na epistemologia da prática. Essa perspectiva considera a formação de professores, seja inicial ou continuada, isso a partir da construção e reconstrução de saberes frente às situações vivenciadas (Bezerra; Valle, 2016).

A Alfabetização Científica é um assunto de suma importância no âmbito educacional, pois traz questões do dia a dia para a sala de aula, e conseqüentemente, permite que aluno possa desenvolver habilidades ligadas ao método científico e dessa maneira esteja engajado no processo de ensino-aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN):

[...] a apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (Brasil, 1997, p. 21-22).

Segundo Salomão, Amaral e Soares (2014) “às crianças já trazem uma bagagem de concepções próprias do mundo que o cerca onde essas construções foram feitas através das suas experiências de vida, no qual irão levar para a sala de aula”. Portanto, entra em cena o professor, que irá relacionar o conhecimento empírico ao conhecimento científico.

Segundo Silva, Freitas, Neves, Menezes e Leal (2020) os alunos geralmente procuram respostas para problemas das suas experiências e no senso comum, eles no início podem encontrar dificuldades em desenvolver soluções satisfatórias para um problema e, assim, sentirem a necessidade de buscar explicações mais difíceis.

Sendo assim, os espaços de aprendizagem e formação, as escolas e universidades, têm um papel importante em proporcionar aos aprendizes o acesso ao conhecimento científico, fazendo

com que os mesmos conheçam e dialoguem com propriedade sobre concepções no meio em que o cerca. E cabe à essas instituições abordarem temáticas na visão da AC, fornecendo informações pertinentes a seus estudantes, de forma que os futuros professores sejam capazes de construir seus conhecimentos e sua identidade, na sua futura prática docente.

Quanto à Educação no período pandêmico, Barbosa, Ferreira e Kato (2020), questionaram professoras se elas desejariam propor mudanças curriculares frente às demandas trazidas pela pandemia. Suas respostas foram as seguintes: 138 professoras (46,5%) marcaram que “Sim, priorizando a BNCC, mas articulando à realidade de vida de meus alunos”; 87 (29,3%) pontuaram que “Não, a BNCC já traz habilidades e competências necessárias para este contexto”; 52 (17,5%) afirmaram que “Sim, proporia mudanças gerais priorizando a realidade de minha comunidade” e; 20 (6,7%) responderam que “Sim, mas em projetos extracurriculares que não afetassem o andamento das aulas”.

Com base nesse estudo, os autores teceram possibilidades para pensar o ensino remoto emergencial relacionando os conteúdos programáticos do currículo oficial à realidade de vida dos alunos. Segundo Barbosa, Ferreira e Kato (2020):

Defendemos que é partindo das diferentes realidades de ensino remoto vivenciadas e sentidas pelas docentes, assim como escutando estas que enfatizam a importância de articular o ensino de Ciências e Biologia com a comunidade local, que podemos construir de forma horizontal e mútua caminhos teórico-práticos nesse contexto pandêmico.

Nesse atual cenário, onde faz-se necessário o isolamento social devido a pandemia, os professores vivenciaram novas formas de ensinar. Devido a necessidade de uma nova abordagem metodológica, adotou-se novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender diante deste mundo digital (Cordeiro, 2020).

## MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa opera uma abordagem qualitativa, tornando-se a mesma descritiva, com o objetivo de coletar os indícios relacionados às práticas e abordagens da Alfabetização Científica (AC) para um futuro professor de Ciências Naturais-Biologia, inclusive no contexto do ensino remoto.

Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm em vista a explicação das propriedades de um estipulado fato ou experiência. Caracterizar nada mais é do que exercer um estudo de uma certa ocorrência e a partir desta ampliar uma opinião, que ao ser apoiada em noções críticas, expõem uma descrição do assunto em realce.

De acordo com Yin (2001, p.32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2001) enfatiza ser a estratégia mais escolhida quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por quê” e “quando” o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

A escolha dos discentes do 8º período foi por conta que eles já tinham concluído a maioria das cadeiras ofertadas e assim poderiam responder o questionário. Bem como, os docentes onde poderíamos averiguar as práticas dos docentes do curso de Ciências Naturais/Biologia da UFMA.

O Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da UFMA é uma proposta de formação interdisciplinar de professores da área de Ciências Naturais (Química, Física e Biologia) para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e de Biologia para atuarem no Ensino Médio.

A coleta de dados foi feita a partir do envio de questionário on-line, na plataforma *Google Forms*, para os docentes e discentes do 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia da Universidade Federal do Maranhão. O questionário foi enviado para os discentes e docentes. Para os discentes, o questionário foi disponibilizado, via e-mail institucional e *Whatsapp*, no período de 20 de agosto a 06 de setembro de 2021. Dos 23 estudantes regularmente ativos, 14 estudantes responderam ao formulário. Os alunos serão identificados como A1, A2 e assim sucessivamente.

Para os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais- Biologia, da Universidade Federal do Maranhão, foi disponibilizado via e-mail institucional e *Whatsapp*, no período de 18 a 30 de agosto de 2021. Dos quais, obtivemos respostas de 11 dos 13 docentes que ministram disciplinas no ensino remoto no semestre 2020.1, no curso LCN/BIOLOGIA, UFMA, Campus Pinheiro. Os docentes serão identificados como D1, D2 e sucessivamente.

Todos os sujeitos, que se sentiram livres para fazer parte desta pesquisa, tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para documentar a autorização dos sujeitos que foram analisados para obter os resultados deste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o envio dos formulários on-line, na plataforma *Google Forms* para os discentes e docentes, iniciou-se o processo de análise das concepções desses sujeitos da pesquisa sobre a Alfabetização Científica, em relação a sua didática e posicionamento perante a esse tema. E a partir disso, os resultados serão apresentados em dois tópicos: o primeiro tópico será sobre a concepção dos discentes e o segundo tópico será sobre a identificação de práticas de AC e quais são elas no ensino remoto e presencial, que será abordado nas linhas a seguir.

### Concepção dos discentes de licenciatura em ciências naturais/biologia sobre alfabetização científica no ensino remoto

A primeira pergunta feita aos discentes foi a respeito do que significava ser alfabetizado cientificamente. No Quadro 1 estão as respectivas respostas dos alunos na íntegra.

**Quadro 1** - O que significa ser alfabetizado cientificamente

ALUNOS	RESPOSTAS
A3	<i>É estar ciente do que realmente sou pra sociedade e o mundo que me rodeia, ter um olhar crítico e que possa colaborar para melhoria em aspectos diversos no meio social que convivo.</i>
A4	<i>Alfabetização científica para mim é um processo que permite às pessoas se inserir na comunidade científica de forma diversificada. Permitindo que as pessoas tenham um olhar diferente para a ciência e compreendendo que a ciência está inserida também no cotidiano.</i>
A5	<i>De uma forma que aprendamos e possamos produzir conhecimento a outros, através de artigos e fontes confiáveis.</i>
A6	<i>É o processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos.</i>
A12	<i>Significa ter o mínimo de conhecimento necessário para poder avaliar os avanços da ciência e tecnologia e suas implicações na sociedade e ambiente.</i>
A13	<b>É o processo no qual o possibilita ao estudante a capacidade de compreender a ciência e suas tecnologias e aplicar todo esse conhecimento adquirido em seu cotidiano.</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Diante das falas dos sujeitos a fala do A3 e A4 direcionam para esse sentido de relacionar a ciência com o cotidiano do estudante, no entanto, o A12 e A13 apontam a questão da compreensão

da ciência e da tecnologia e sua aplicação na sociedade. E o A5 e A6 falaram sobre a forma de como se pode adquirir esse conhecimento científico, através de artigos, livros e fontes confiáveis.

Compreendemos que um dos objetivos da AC é proporcionar aos cidadãos a capacidade de participar de decisões que afetam sua vida, com base em informações e análises fundamentadas, tendo consciência da importância dos seus atos no seu aperfeiçoamento individual e nas relações sociais, pensando e agindo a partir da leitura de mundo onde vivem (Chassot, 2003; Krasilchik; Marandino, 2007; Sasseron; Carvalho, 2011).

Pensando dessa maneira, da mesma forma que o indivíduo é alfabetizado para ler e escrever, a Alfabetização Científica pode fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba problematizar, interpretar os fenômenos e ter autonomia para resolver os problemas de sua própria realidade.

Os discentes foram questionados sobre quais vivências/experiências de Alfabetização Científica que participou durante disciplinas do curso LCN/Biologia no ensino remoto. Como os discentes puderam assinalar mais de alternativa, iremos apresentar as principais respostas. De acordo com os respondentes 85,7% (12 alunos) declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano (através de roteiros/ estudos de caso etc.) e 78,6% (11 alunos) alegam que a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano que envolvam Ciências, e 42,9% (6 alunos) alegaram que houve a articulação da conceituação científica (termos específicos) com situações/ dilemas reais da sociedade. No que diz respeito, a assuntos do cotidiano, podemos citar a questão da pandemia, economia, questões políticas que estamos presenciando neste momento pandêmico.

De acordo com as respostas dos discentes a respeito das vivências/experiências de AC que participou durante as disciplinas do curso no ensino remoto, foi constatado que no ensino remoto os alunos declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano. Logo, os alunos que presenciaram a AC no ensino remoto trouxeram outras chances de olhar de forma diferente do que eles já olhavam, mas eles ainda não tinham a oportunidade de ver daquela forma. No qual, acabou trazendo novos conhecimentos, novas práticas e novas visões sobre a Alfabetização Científica, sendo discutida ao longo do curso. No qual puderam problematizar as questões que estavam no seu dia a dia com as disciplinas do curso. Logo puderam compreender o porquê dos conteúdos ministrados

A AC é um instrumento capaz de fazer com que os alunos, ao estudarem e experimentarem os fundamentos científicos, consigam assimilar melhor as demonstrações do Universo. Observamos que AC é um processo contínuo, que permite que o indivíduo disponha de informações sólidas e tenha criticidade para que possam dialogar e argumentar acerca de diversos temas (ABOBOREIRA, 2015).

Conforme as respostas dos alunos a respeito de como fazer para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino remoto (Quadro 2), obtivemos as seguintes respostas. Em relação ao ensino remoto, a A2 e A8 traz a questão da pandemia causada pela COVID-19, como o professor pode trazer esse tema para a aula, que é um tema recorrente do nosso cotidiano e comprova que a Ciência está ao nosso redor.

O A3 e A13 apresentou a questão da utilização das redes sociais, que é um dos meios de maior propagação de divulgação científica. E diante dos dados elencados nesse questionamento o A1 não respondeu. Segundo Monteiro (2010), a alfabetização se faz presente pela capacidade crítica do indivíduo expressar-se com o mundo, integrando-se à sociedade, fazendo uso da escrita e leitura de forma a mudar seu comportamento.

**Quadro 2 - Como fazer para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino remoto**

ALUNOS	RESPOSTAS / ENSINO REMOTO
A2	<i>Apresentar situações reais para que os alunos tenham consciência do quão a ciência influencia em nossas vidas e quanto é importante, um exemplo claro é a pandemia causada pela COVID-19 e os meios científicos de contornar o problema.</i>
A3	<i>Acredito que desenvolver discussões entre grupos mesmo em sala de aula que envolvam conhecimentos científicos já é válido, quando postamos algo relacionado também em nossas redes sociais já é alguma coisa também. Pois a nossa sociedade não tem muito conhecimento deste contexto e levar até eles um conteúdo científico é estar alfabetizando de alguma forma.</i>
A8	<i>De antemão é necessário que o docente compreenda as necessidades dos seus alunos, lembrando que a flexibilidade em tempos de pandemia é extremamente importante para uma boa convivência, relacionar o cotidiano dos alunos com os saberes ditos em aula é um dos melhores meios de promover a alfabetização científica.</i>
A13	<i>Nos dias atuais o uso das redes sociais está em alta, uma forma de desenvolver a alfabetização científica no ensino remoto, seria trazendo esse universo das redes sociais para dentro das ciências através de informações, vídeos, materiais.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os discentes também foram questionados a respeito de quais as vantagens do ensino remoto na perspectiva da Alfabetização Científica seguindo a mesma dinâmica das perguntas anteriores, onde os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa. Segundo os respondentes 100% (14 alunos) declararam que foi vantajosa a utilização de novos métodos de tecnologias para garantir a participação em vivências de Alfabetização Científica. Antes da pandemia, a tecnologia estava presente no dia a dia do aluno e essa interação foi fortalecida no contexto pandêmico.

Em relação às desvantagens do ensino remoto na perspectiva da Alfabetização Científica, os respondentes 71,4% (10 alunos) apontaram que tiveram dificuldades de comunicação e participação nas aulas devido à internet instável ou ausência de internet, e 28,6% (4 alunos) apontaram que tiveram que utilizar tecnologias que não conheciam para participar das atividades propostas pelo professor.

Diante das respostas dos sujeitos da pesquisa as desvantagens foram a questão das dificuldades de acesso à internet, bem como, o reconhecimento dessas tecnologias para a sala de aula, que foram as principais ferramentas utilizadas nesse ensino remoto, porém, também são apresentados as vantagens essas que no sentido falam sobre utilização de novos métodos tecnológicos, como mencionado como por exemplo o *Google Classroom* (Sala de aula) e *Google Drive* garantindo assim, a participação dos alunos e vivenciando a Alfabetização Científica, colocando serviços de armazenamento que usava no seu cotidiano para o ensino-aprendizagem.

Sobre os conceitos de Alfabetização Científica, Teixeira (2013, p. 796) corrobora com a ideia da promoção de uma cultura científica e tecnológica:

[...] é pensar sobre as funções da educação científica, qual o seu papel, onde ela acontece e de quais formas; é em última instância pensar sobre o que é educação científica, o que se pretende com tal educação, de que forma podemos alcançá-la e quais os modos pelos quais podemos avaliar se de fato os objetivos almejados foram alcançados.

### **Concepção dos discentes de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia sobre alfabetização científica no ensino presencial**

Quanto às ferramentas(as) adotada(as) no ensino remoto que os discentes gostariam que continuasse(em) a ser usada (as) ensino presencial foram citados o *Google Classroom* (Sala de aula) 42,9%, (10 alunos) *Quizlet* 35,7% (9 alunos), *Padlet* 14,2% (4 alunos) e 7,2% (3 alunos) são outras ferramentas digitais. E essas são as principais plataformas digitais que poderiam ser inseridas no ensino presencial, de acordo com a pesquisa.

Gomes, Penna e Arroio (2020) defendem que não se trata de consumir conteúdos passivamente, mas sim de ter voz e fazer-se ouvir nessa trama discursiva. É importante citar que o mundo passa por uma pandemia, um momento único para se reconhecer a relevância da divulgação científica, sendo uma a importância de valorizar o conhecimento científico e reaproximar ciência e sociedade. Sabe-se que fake news são informações que não têm veracidade, as quais se disseminam com muita velocidade, causando prejuízos ao bem comum. Um estudo feito por esses autores sugere a necessidade dos letramentos midiático, informacional e científico para formar cidadãos mais autônomos, comprometidos com os fatos e menos suscetíveis à fake news, fato que reforça um ensino de Ciências comprometido com a alfabetização científica dos estudantes.

Quanto às vivências/experiências de AC que o discente participou durante disciplinas do curso LCN/Biologia no ensino presencial, 92,9% (13 alunos) responderam que nessas aulas houve a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano que envolviam Ciências, e 78,6% (11 alunos) declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano (através de roteiros/ estudos de caso etc.) e 71,4% (10 alunos) afirmaram que houve a articulação da conceituação científica (termos específicos) com situações/ dilemas reais da sociedade.

A relação entre professor, aluno e o saber acontece na escola e, dentro desta, o desenvolvimento de competências. A noção de competência tem por objetivo capacitar o indivíduo para o exercício dos saberes obtidos dentro da escola em contextos distintos, para assim, poder se associar ao mundo. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), “Num tempo posterior, a escola e o professor saem de cena, e espera-se que o aluno continue a manter uma relação independente com os saberes escolares construídos” (BRASIL, 2006, p.48). Ou seja, a formação escolar deve ter como meta ampliar a compreensão que os alunos têm do mundo em que vivem.

Conforme Quadro 3, em relação ao ensino presencial, os sujeitos A2 e A8 apontaram as aulas práticas no laboratório e experimentos, onde os alunos podem colocar em prática o que aprenderam na teoria são fundamentais para a AC. O A3 e A11 apresentou um tópico, como aulas de campo, para mostrar a realidade ao aluno, fazendo essa aproximação da ciência com o aluno. E diante dos dados elencados nesse questionamento o A1 não respondeu.

E o A9 e A13 abordaram a questão da feira de Ciências, projetos de pesquisas, onde o aluno faz essa troca de experiências e posicionamento de forma crítica perante a assuntos abordados na sala de aula, associando a sua realidade. Segundo Raboni e Carvalho (2013), a contextualização é quando o aluno consegue constatar a aplicação prática das ideias científicas, além de perceber a necessidade e o aprofundamento de outros conhecimentos.

**Quadro 3** - Como fazer para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino presencial

ALUNOS	RESPOSTAS / ENSINO PRESENCIAL
A2	<i>Aulas com práticas de laboratório e experimentos</i>
A3	<i>Levar a discussões atuais para a classe ou para um ambiente como por exemplo fazer um trabalho que envolvesse os feirantes da nossa cidade, onde os alunos pudessem trabalhar um tema do contexto em que vivem, acho que seria legal. Trabalhos de campo envolvendo conhecimento científico é bem interessante onde pode-se envolver vários grupos de pessoas.</i>
A8	<i>Desenvolver a alfabetização científica no ensino presencial é bem mais fácil comparado com o ensino remoto, aulas práticas são fundamentais para esse processo de aprendizagem.</i>
A9	<i>Através de projetos de pesquisas, acredito que seja a melhor forma aprendendo na prática.</i>
A11	<i>No ensino presencial a possibilidade de aulas no campo é uma realidade, se faz presente uma realidade mais concreta, o uso de ferramentas e experimentos ou até mesmo demonstrações são fundamentais para a alfabetização científica.</i>
A13	<i>Através de experimentação, visita de campo, feiras de Ciências.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Então paremos para refletir uma coisa: os alunos provavelmente têm uma compreensão clara de ac, percebem situações que vivenciam, entendem a essência da Alfabetização Científica, mas ainda não compreendem a sua dimensão, a sua aplicação, e suas múltiplas possibilidades. E mais ainda, possuem uma ideia frágil sobre as possibilidades de aprendizagem via remota.

**Concepção dos docentes de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia sobre ac no ensino remoto**

A primeira pergunta objetiva, foi a respeito de qual o núcleo das disciplinas que o docente ministra no curso. De acordo com os respondentes 63,6% (7 docentes) declaram que são do núcleo básico (disciplinas relacionadas à Matemática, Física e Química), e 27,3% (3 docentes) declaram que fazem parte do núcleo específico (disciplinas relacionadas à Biologia), e 9,1% (1 docente) declaram que são do núcleo pedagógico (disciplinas relacionadas ao Fundamentos da Educação).

Quanto às ferramentas que os docentes utilizaram pelo menos uma vez para ministrar aulas e/ou organizar materiais e/ou avaliar os alunos do curso LCN/Biologia no ensino remoto, no qual foi possível assinalar mais de uma alternativa: 100% (11 docentes) apontaram que utilizaram o *Google Drive* e *Power Point*, 90,9% (10 docentes) *Google Classroom* (Sala de aula), 81,8% (9 docentes) Grupo de *Whatsapp* e 54,5% (6 docentes) *Google Forms*.

Os docentes listaram as principais ferramentas educacionais, desde serviço de armazenamento até aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Segundo Marques (2020, p. 5) As mudanças emergentes que ocorreram no processo de ensino frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez surgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos seus alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem.

Quanto às vivências/experiências de Alfabetização Científica que o docente desenvolve ou desenvolveu durante o ensino remoto no curso LCN/Biologia: 81,8% (9 docentes) responderam que proporciona a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano pelos alunos, e 18,2%

(2 docentes) declaram que capacita os alunos a articular a conceituação científica (termos específicos) com situações/dilemas reais da sociedade. A maioria dos docentes mostraram como aquele conteúdo pode ser utilizado no meio social do aluno, mas nessas circunstâncias do ensino remoto, somente dois docentes afirmaram capacitar aquele aluno a empregar aqueles conceitos científicos que aprenderam em sala de aula ao seu meio social.

Em relação às estratégias de ensino utilizadas em suas aulas para promover a Alfabetização Científica durante o ensino remoto no curso LCN/Biologia: 90,9% (10 docentes) apontaram a implementação de aulas mais dinâmicas e interativas, e 9,1% (1 docente) citaram o questionário on-line, tarefa ou enquete. Foi constatado que os docentes implementaram ferramentas digitais nas suas aulas, fazendo com que a aula fosse mais interativa e proveitosa. E que as aulas interativas participativas, são atividades de ensino em que os alunos aprendem participando ativamente, pois além de oferecer estímulos de ver e ouvir, que é utilizado nas aulas expositivas, o aluno desenvolve habilidades de interagir e decidir sobre a programação dos conteúdos.

Segundo David Ausubel (1980, 2003), que propôs sua teoria da aprendizagem significativa, que é quando os novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos e fórmulas) se tornam relevantes para os seres humanos. Desse jeito ele é capaz de explicar situações com suas próprias palavras e resolver problemas. O autor salienta que a maior parte da aprendizagem ocorre de forma receptiva, logo, a humanidade tem-se valido para propagar as informações ao longo das gerações.

No que concerne ao cenário que estamos vivenciando, os docentes foram questionados sobre quais foram as vantagens de ministrar disciplina no ensino remoto na perspectiva da Alfabetização Científica: 100% (11 docentes) dos docentes apontaram que puderam adotar novos métodos e tecnologias para promover experiências de Alfabetização Científica, e que também puderam realizar um atendimento on-line dos alunos em horários extraclasse, o que facilitou a explicação da conceituação científica.

A inclusão dessas ferramentas educacionais está se tornando um movimento crescente, considerando que vivemos em uma época em que a tecnologia está imersa nas atividades cotidianas. Segundo Rivas (2020), neste momento em que a pandemia tem sido descrita como um laboratório de aprendizagem cotidiana, encontrar novas estratégias para aliviar as dificuldades de aprendizagem é fundamental.

E quanto às desvantagens, 63,6% (6 docentes) apontaram a questão que tiveram dificuldades de comunicação com os alunos para promover experiências de Alfabetização Científica devido à desigualdade no acesso à internet nas turmas, 27,3% (3 docentes) apontaram que houve pouca ou nenhuma interatividade quando utilizou tecnologias para promover experiências de Alfabetização Científica, 9,1% (2 docentes) que em casa não teve tempo/condições para preparar experiências de Alfabetização Científica para as disciplinas.

Nessa configuração a Competência 5 que referencia a cultura digital estabelecida na BNCC que diz:

5ª Competência - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

Sobre a experiência, quais habilidades ou competências de aprendizado dos alunos podem ter sido reduzidas ou perdidas durante o ensino remoto. Onde 54% (6 docentes) dos docentes

apontaram a capacidade de realizar/analisar experimentos do laboratório de Biologia pode ter sido reduzida e 46% (5 docentes) apontaram a interatividade.

Um dos objetivos das tecnologias é criar possibilidades interativas entre as relações, ou seja, permitem o desenvolvimento de inúmeras atividades que há muitos anos os educadores nem sonhavam. Estes proporcionam novas e rápidas possibilidades de acesso ao conhecimento, criam possibilidades de interação e relações de comunicação e fortalecem o vínculo entre as pessoas, onde quer que estejam.

Referente a realização de experimentos no laboratório de biologia que os docentes apontaram que foi reduzida durante o ensino remoto. Para Hurd (1998), vejamos que os aspectos de uma pessoa cientificamente alfabetizada não são ensinados diretamente, mas estão inseridos nos currículos escolares, em que os alunos resolvam problemas, conduzam investigações e desenvolvam projetos com apoio de laboratório e experiência de campo. Essas atividades são entendidas como preparação para o exercício da cidadania.

E também foram questionados sobre a sua experiência, onde quais seriam as habilidades ou competências de aprendizado dos alunos podem ter sido desenvolvidas ou criadas durante o ensino remoto. Onde 62% (6 docentes) apontaram a habilidade de trabalhar com uma vasta variedade de tecnologias digitais voltadas ao ensino remoto, e 46% (5 docentes) dos docentes apontaram que os alunos tiveram maior autonomia para resolver avaliações e para buscar outras fontes de referências.

### **Concepção dos docentes de licenciatura em ciências naturais/biologia sobre ac no ensino presencial**

Os docentes foram questionados sobre as ferramentas(as) adotada(as) pela primeira vez no ensino remoto que continuariam usando no ensino presencial. De acordo com os respondentes: 46,5% (6 docentes) *Google Classroom* (Sala de aula), 40% (3 docentes) *Google Drive*, 13,5% (2 docentes) outras ferramentas digitais. E essas ferramentas digitais, são os principais meios de comunicação, envio de atividades, organização das aulas, e podemos citar também as aulas dinâmicas.

Os docentes foram questionados sobre quais vivências/experiências de Alfabetização Científica o docente desenvolve no ensino presencial no curso LCN/Biologia. Onde 100% (11 docentes) apontaram que proporcionam a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano pelos alunos, e que proporcionam a problematização de experiências vividas pelos alunos no cotidiano (estudos de caso etc.).

Portanto, é fundamental que o ensino escolar propicie mecanismos que possibilitem ao indivíduo ascender sua condição social, por meio do acesso ao conhecimento científico. De acordo com Santos (2005), esse pode ser um caminho para a construção de novos valores culturais, sociais, políticos e econômicos que surgem como necessários para a formação de uma nova consciência mundial em benefício da vida e de toda a diversidade existente na natureza.

E com base nos conhecimentos, como os docentes fazem para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino presencial. Onde 60% (6 docentes) apontaram que usar experimentos com materiais alternativos e desenvolver as atividades, com uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e os 40% (5 docentes) era trazer para realidade dos alunos a interatividade com novas tecnologias de ensino, despertando no discente o caráter investigador e protagonista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados pode-se perceber que a formação dos discentes do 8º período e docentes do curso de licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da UFMA, Campus Pinheiro, apresentaram um grande entendimento sobre a Alfabetização Científica e sua importância para o ensino-aprendizagem, nesse momento que o mundo se encontra que é a pandemia. E em relação às práticas de AC no âmbito universitário tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial, os discentes declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano, isso por meio de roteiros / estudos de casos e etc., isso no ensino remoto, enquanto no ensino presencial responderam que nessas aulas houve a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano que envolvam Ciências.

Em relação às estratégias que os discentes desenvolveriam no ensino proporcionado a AC no ensino remoto e ensino presencial. Onde os discentes abordaram a questão de apresentar situações reais para que os alunos tenham consciência do quanto a ciência influencia em nossas vidas e quanto é importante isso, e o uso das redes sociais está em alta no ensino remoto, e já no ensino presencial apresentaram aulas com práticas de laboratório e experimentos aulas no campo é uma realidade, se faz presente uma realidade mais concreta, o uso de ferramentas e experimentos ou até mesmo demonstrações são fundamentais para a alfabetização científica.

E sobre a concepção dos discentes sobre as vantagens e desvantagens do ensino remoto pautados na AC. As vantagens apontadas pelos discentes foi vantajosa a utilização de novos métodos e tecnologias para garantir a participação em vivências de Alfabetização Científica. E as desvantagens apontaram que tiveram dificuldades de comunicação e participação nas aulas devido à internet instável ou ausência de internet.

Em relação às estratégias que foram utilizadas pelos docentes para promover a AC no ensino remoto apontam que a implementação de aulas mais dinâmicas e interativas e nomeiam o questionário online, tarefa ou enquête. Esses objetivos contemplam para que ocorra a formação do professor de Ciências Naturais/Biologia pautados na Alfabetização Científica no ensino remoto.

Portanto, vemos que vários autores apresentam diversos conceitos/ definições do que ser Alfabetização Científica. Diante dos teóricos, resultados alcançados nesta pesquisa. Constatamos que a alfabetização científica tem por função formar indivíduos aptos para fazer uma leitura de mundo e buscar estratégias para lhe auxiliar em diversas situações do cotidiano, contribuindo para uma formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ABOBOREIRA, Ednailza Miranda Carvalho. **Alfabetização Científica no Contexto da formação continuada de professores da educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. O ensino remoto emergencial de ciências e biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da

regional 4 da sbenbio (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s./], v. 13, n. 2, p. 379-399, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais: Biologia**. Brasília: MEC; SEF; 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2003.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. **Repositório Institucional – Faculdades IDAAM**, [s./], 2020. Disponível em: <https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/o%20impacto%20da%20pandemia%20na%20educa%C3%87%C3%83o%20a%20utiliza%C3%87%C3%83o%20da%20tecnologia%20como%20ferramenta%20de%20ensino.pdf>. acesso em: 07 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oliveira; ARROIO, Agnaldo. Fake news científicas: percepção, persuasão e letramento. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-13, jul. 2020.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCASE Review**, [s./], 27 mar. 2020.

HURD, Paul DeHart. Scientific literacy: New minds for a changing world. **Science education**, [s./], v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.

KRASILCHIK, Martha; MARANDINO, Myriam. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MARQUES, Ronualdo. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 7, 2020.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, 2018.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010 (Coleção UAB-UFSCar).

RABONI, Paulo César de Almeida; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Solução de problemas experimentais em aulas de ciências nas séries iniciais e o uso da linguagem cotidiana na construção do conhecimento científico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas** [...]. Águas de Lindóia: ABRAPPEC, 2013.

RIVAS, Axel. **Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?**. Buenos Aires: Universidade de San Andrés, 2020. Disponível em: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/pedagogia-de-la-excepcion-como-educar-en-la-pandemia>. Acesso em: 07 set. 2023.

SALOMÃO, Simone Rocha; AMARAL, Marise Basso; SOARES, Karla Diamantina de Araújo. Ciências na educação infantil e séries iniciais: experiências de brincar e aprender. **Revista da SBEnBio**, [s./] n. 7, p. 6923-6931, out. 2014.

- SANTOS, Maurício Takahashi dos. **Consciência ambiental e mudanças de atitudes**. 2005. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DO VALLE, Mariana Guelero; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra. **A Alfabetização Científica na Formação Cidadã: Perspectivas e Desafios no Ensino de Ciências**. Curitiba: Appris, 2020.
- SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.
- SILVA, Severina Cassia Andrade *et al.* Abordagem sobre poluição ambiental: uma experiência fotográfica no projeto de extensão “Cavinho”. **Interfaces: Revista de Extensão da UFMG**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 12-24, 2020.
- TEIXEIRA, Francimar Martins. Alfabetização científica: questões para reflexão. **Ciência & Educação**, Bauru, v.19, n. 4, p.795-809, 2013.
- YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# MENINOS E MENINAS À BAILAR! A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A GENERIFICAÇÃO E SEXISMO DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NAS ESCOLAS

## *GENDER PERSPECTIVES AT PLAY: THE PERCEPTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT GENDER AND SEXISM IN SPORTS PRACTICES IN SCHOOLS*

**Alessandra Carvalho Leite**  
orcid.org/0000-0002-7765-3718  
alessandra.carvalho@edu.se.df.gov.br

Graduada em Educação Física pelo Unieuro, pós-graduada em Psicomotricidade e Educação Inclusiva (UniBF), professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e membra do Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física do Centro Universitário Euro-Americano.

**Paula Viviane Chiés**  
orcid.org/0009-0001-4828-1126  
paulapvc@gmail.com

Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Líder do Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (GESPEF-UEG).

### RESUMO

O gênero relaciona-se aos processos culturais que operam por meio de relações de poder, fabricando padrões hegemônicos, baseado em corpos sexuados. O objetivo do estudo foi a analisar a percepção de professores e professoras de Educação Física sobre a *generificação* e sexismo na delimitação das práticas físico-esportivas em núcleos de atividades extracurriculares e complementares de escolas privadas em Brasília - DF. Foi aplicada entrevista semiestruturada a uma amostra de 10 professores, cinco homens e cinco mulheres, atuantes com diferentes práticas esportivas propostas no âmbito extracurricular para alunos e alunas do ensino fundamental. As entrevistas investigaram as concepções de professores e professoras perante a caracterização de suas práticas pedagógicas no enfrentamento às desigualdades de gênero e a *generificação* das práticas esportivas oferecidas no contexto extracurricular da escola. Os resultados sinalizaram que os/as entrevistados/as atuam com a separação por gênero nas equipes, justificando-a por perspectivas biologizantes, e a identificação do termo gênero reduzido à sexualidade.

**Palavras-chaves:** Educação Física; gênero; práticas físico-esportivas; escola.

### ABSTRACT

*Gender is related to cultural processes that operate through power relations, manufacturing hegemonic patterns, based on sexual bodies. The aim of the study was to discuss gender inequalities and gender in the delimitation*

*of physical-sports practices in extracurricular and complementary activities in private schools in Brasília - DF. A semi-structured interview was applied to a sample of 10 teachers, five men and five women, working with different sports practices proposed in the extracurricular scope for students of elementary school. The interviews investigated the conceptions of teachers regarding the characterization of their pedagogical practices in combating gender inequalities and the gendering of sports practices offered in the extracurricular context of the school. The results indicated that the interviewees conduct gender separation in the teams, justified by biological perspectives, and the identification of the term gender is synonymous to sexuality.*

**Keywords:** Physical Education; gender; sports practices; school.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero não abarca apenas as questões sociais pertinentes a homens e mulheres, ou seja, superando-se a visão biológica correlacionada aos sexos (Beauvoir, 2009), mas também aborda as identidades forjadas a cada época perante a normatização dos comportamentos, sobretudo, à sexualidade (Butler, 2014). A expressão esportiva de meninos e meninas é definida pela caracterização diferenciada do que é feminino e do que é masculino, a isso reporta-se também à gentrificação no campo das práticas esportivas. Nota-se no contexto das práticas corporais algumas segmentações que foram historicamente definidas como intransponíveis para os gêneros, para isso foram engendrados pré-requisitos como o vigor, a força e a resistência, elementos que se sobressaem como características associadas à prática esportiva, mas também socialmente vinculadas a preceitos de masculinidade.

A Educação Física (EF) atualmente tem ocupado um espaço relevante nos Estudos de Gênero, sedimentando uma produção acadêmica para a análise da coeducação e generificação das práticas esportivas, em diferentes contextos, inclusive, nas escolas. Devede (2020) salienta que a EF tem acompanhado a tendência de outras áreas como História, Psicologia, Educação, Filosofia, Sociologia e Literatura, passando a refletir sobre o Gênero e contestando o argumento que historicamente justificou desigualdades de ordem cultural entre os sexos, a partir de determinantes biológicos, tanto para a inserção, quanto para a vivência nos diversos campos das práticas corporais.

Estudos exploratórios desenvolvidos nos últimos anos com a finalidade de caracterizar os Estudos de gênero na Educação Física, ressaltam o consenso na ideia de que o desporto é um âmbito considerado masculino, em que as mulheres têm as suas identidades de gênero e sexualidade questionadas por essa estereotipia da masculinização, conclui-se que afora haver práticas físico-esportivas assim definidas pela sociedade como femininas ou masculinas, a prática esportiva em sua essência foi considerada historicamente como própria ao mundo masculino (Devede *et al.*, 2011, 2020; Devede, 2020).

A partir da produção acadêmica na área de Educação Física, Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010), analisaram as argumentações que sustentam a afirmação de discriminação das meninas nas aulas de Educação Física, para isso utilizaram quatro categorias para análise das pesquisas: a) as propostas das pesquisas; b) discriminação e as aulas de Educação Física; c) a esportivização e o sexismo; d) o conceito de sexismo. No referido estudo, todas as pesquisas analisadas afirmaram que uma das causas da discriminação nas aulas de Educação Física é a esportivização, não tendo sido identificados argumentos que sustentem o gênero como a principal categoria de exclusão das meninas nas atividades, por outro lado, existe uma série de relatos que salientam que as habilidades para a prática esportiva são preponderantes para a exclusão das meninas nas aulas.

A generificação das práticas corporais na cultura escolar foi reportada por Helena Altmann (1998, 2015, 2018) em diferentes estudos, ressaltando que a referência para análise tem sido

as diferenças biológicas entre homens e mulheres, assim transformadas em desigualdades em relação a oportunidades, espaços e sociabilidades restritas no ambiente escolar a determinado gênero. De acordo com Altmann, Ayoub e Amaral (2011), ocorre um processo de hierarquização em relação ao feminino e masculino, em consequência das relações de poder que se estabelecem no ambiente da Educação Física. Esse âmbito é verificado em diferentes circunstâncias da aula, como nos aspectos da composição e intervenção dos conteúdos, em particular, nas relações alunos/as x professores/as e alunos x alunas.

Diante desse contexto, o presente estudo analisou a percepção de professores e professoras de Educação Física sobre a generificação e o sexismo em práticas físico-esportivas desenvolvidas como atividades extracurriculares e complementares de escolas de educação básica.

## MÉTODOS

### Participantes

Foi investigado no estudo o contexto de desenvolvimento de prática físico-desportivas como atividades extracurriculares/complementares oferecidas por uma instituição de ensino (educação básica) privada de Brasília (DF). Na escola investigada, além das aulas de Educação Física como componente curricular obrigatório, para o ensino fundamental e médio, há um *Núcleo de Atividades Extracurriculares e/ou Complementares* (NAEC) que desenvolve atividades com os/as estudantes no contraturno de aula. A escola possui atividades extracurriculares/complementares (AEC) de diferentes direcionamentos, tanto para estudantes, quanto para a comunidade, e divididas nos seguintes setores: Idiomas, Artístico, Esportivo, Fitness, Natação, além de atividades circenses, robótica, aulas de teatro, xadrez, assim como, aulas de música com o teclado e o violão.

Em específico às práticas físico-desportivas são delimitadas duas categorias – *feminino* e *masculino*, com o desenvolvimento do atletismo, Balé, Basquetebol, Capoeira, Futsal, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Handebol, Iniciação Esportiva, judô, Karatê, Natação, *Street Dance* e Voleibol. Essas práticas são desenvolvidas para meninos e meninas, com exceção de *Balé*, Jazz e Ginástica Rítmica que não apresentam turmas para o gênero masculino.

O estudo foi realizado com os professores e professoras especificamente das atividades esportivas deste NAEC. A amostra do estudo foi composta por cinco professoras (M1; M2; M3; M4 e M5) e cinco professores (H1; H2; H3; H4 e H5) (Quadro 1):

**Quadro 1** – Atividades (aulas) desenvolvidas pelos/as participantes do estudo

Professores	Aulas ministradas	Professoras	Aulas ministradas
H1	Ginástica	M1	Balé
H2	Natação	M2	<i>Street Dance</i>
H3	Judô	M3	Dança Livre
H4	Handebol	M4	Ginástica
H5	Atletismo	M5	Natação

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A definição da amostra seguiu os ulteriores critérios de inclusão: a) os/as professores/as que trabalham com as modalidades esportivas consideradas exclusivas a um determinado gênero, ou seja, que **são realizadas apenas com meninos ou meninas**; b) professores/as que trabalham no período de 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, considerando-se que no citado período, essas atividades apresentam maior número de alunos/as, também maior amplitude de oferecimento

de práticas e caracterização competitiva; e c) participação equânime (mesmo quantitativo de homens e mulheres) de professores e professoras no estudo.

### Procedimentos e Instrumentos

Para obtenção de dados referentes ao contexto de práticas e atuação do núcleo de atividades, foram desenvolvidas 10 entrevistas semiestruturadas (Bauer; Gaskell, 2010) com os respectivos professores e professoras. Os/as participantes foram convidados/as a comporem o estudo por meio da apresentação de um *termo de consentimento livre e esclarecido*.

No estudo foram delimitadas as seguintes perguntas (questionamentos) no roteiro das entrevistas: Q1) Como são definidas as atividades esportivas a serem realizadas pelos meninos e pelas meninas? Qual a justificativa?; Q2) Caso os pais de determinada criança tenham interesse na participação de seu(sua) filho(a) em alguma prática considerada exclusiva de determinado gênero, qual seria o procedimento?; Q3) Você percebe desigualdades entre os gêneros nas práticas esportivas realizadas no NAEC?; Q4) Qual a sua interpretação e perspectiva crítica em relação a essas desigualdades?; Q5) Em relação à separação por gênero, quais as possibilidades de mudanças nas práticas esportivas que são desenvolvidas no NAEC?; Q6) Como o(a) professor(a) pode intervir neste contexto?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As interlocuções foram, primeiramente, transcritas e seu conteúdo organizado através de proposições como unidades de análise (Bakhtin, 1997). Perante a análise dos resultados, no âmbito da Q1, surgiram duas categorias de análise. Na categoria 1 foi evidenciado que 70% da amostra (H1, H2, H3, H4, H5, M1, M2) compreende suas aulas como “mistras” ou separadas, pois trabalham com essas duas organizações de aula, dependendo da faixa etária. De acordo com 30% da amostra (categoria 2), sendo apenas professoras na categoria de atividades rítmico-expressiva, consideram que as aulas poderiam ser mistas, mas que os meninos não procuram por Dança, isso por uma definição cultural (M3, M4 e M5).

Referente à categoria 1 (Aulas Mistras), os/as professores/as ao serem indagados/as sobre o significado do termo gênero, H1 ressaltou: “[...] aqui no colégio as atividades são lúdicas”, reportando essa afirmação como comprovação a não existência de *generificação* nas práticas esportivas oferecidas pela escola. Altmann, Ayoub e Amaral (2011) afirmam que muitos professores/as não consideram as questões de gênero no planejamento anual das atividades, ademais, os/as professores/as, em torno de suas ações, reforçavam discursos que evidenciavam a segregação por gênero nas aulas.

No caso da presente pesquisa, foram as capacidades e diferenças físicas, elementos passíveis à influência do conjunto de experiências físico-motoras, as quais são influenciadas pelas construções de gênero, que justificaram o fato de em alguns momentos, meninos e meninas fossem separados, como se observa na fala de H4: “[...] a diferença, ela é nítida, a gente sabe que a fase de desenvolvimento, tanto motor como cognitivo dos alunos elas apresentam habilidades diferentes. Então é importante ele ter força, é importante ele ter potência, é importante ele ser habilidoso [...]”. Diante do relato, constata-se que o docente enfatiza as diferenças físicas como “importante” aspecto para a separação por gênero na modalidade e, por essa perspectiva, é possível que as meninas que não tenham certas habilidades físicas plenamente desenvolvidas sejam excluídas da prática esportiva.

Os/as professores/as, de forma geral, entendem que suas aulas são mistas, pois não há restrição de matrícula, seja de meninos, seja de meninas, nas modalidades esportivas oferecidas pelo NAEC, como observa H1: “[...] sem problema nenhum, elas são abertas para os dois gêneros”.

Porém, na modalidade *Dança* não existe a participação de nenhum menino na atividade. Tal falta foi justificada pela não procura dos meninos pelas atividades relacionadas às expressões rítmicas, como é salientado na fala da professora M3: “[...] elas podem ser mistas, mas não têm procura de meninos”. M4 ressalta que a separação de homens e mulheres nas práticas esportivas é dada “[...] pela questão cultural, o que já existe forte na nossa cultura, principalmente no futebol”.

A partir da Q2, todos os entrevistados ressaltaram que há *participação livre* nas práticas esportivas oferecidas pela instituição, mas os pais *não* matriculam seus filhos e filhas em determinadas práticas. Diante do fato de que a participação é livre nas modalidades oferecidas pelo núcleo e de que, nas modalidades rítmico-expressivas, os pais não matriculam os filhos, os/as docentes atribuem essa responsabilidade à família, como é constatado na fala “[...] não é definido, a própria família ou a criança que define” (M5). H2 ressaltou em relação à participação de meninas e meninas nas práticas esportivas: “[...] sim, com certeza. Para todo mundo existe uma abertura muito boa no núcleo”. Todavia, na escola, as práticas rítmicas-expressivas como o balé e o jazz, e mesmo a ginástica rítmica, não são atividades oferecidas aos meninos.

As atividades rítmico-expressivas atuam com a participação exclusiva das meninas, fato compatível com o estudo de Fonseca Jr. e Deive (2010), o qual argumentam que a *Dança* é associada historicamente às mulheres, construindo estereótipos que as afastaram de outras atividades consideradas “masculinas”. Nesse contexto, a Educação Física escolar e as atividades corporais passaram a ter seus conteúdos divididos em dois campos mutuamente exclusivos, que não se complementam: os *jogos esportivos*, que reforçavam a masculinidade e faziam dos homens indivíduos sadios, fortes e superiores; e em práticas esportivas em relação às mulheres: as *atividades rítmicas*, que reforçavam a graça e a leveza, características associadas às mulheres e mães (Chiés, 2019).

A partir da Q3 observou-se que 30% dos/as participantes do estudo confundiram o conceito de Gênero e Sexualidade (H1, M1 e M5), enquanto 70% da amostra conseguiu diferenciar conceitos de gênero e sexualidade (H2, H3, H4, M2, M3, M4 e H5). No primeiro grupo, foi identificada uma confusão entre o conceito de gênero e sexualidade:

[...] então, fora da ginástica, pra mim, são todos seres humanos e fazem o que quiser da vida. Dentro da ginástica, a gente diferencia o exercício masculino do exercício feminino [...]”. “[...] Ah...independente de meninos com meninas, de meninas com meninas e meninos com meninos, e aconselho que, se você tem um certo carinho por outro indivíduo, que se manifeste fora da escola para evitar problemas com a escola, por mim respeito a orientação dele, o que ele preferir” (M1).

Esse equívoco conceitual também foi identificado na fala de M5: “[...] sim, ah... o modo de agir, né? Até entre eles as brincadeiras entre eles assim [...] tem um da natação que é bem, bem, bem claro mesmo que ele só prefere brincar com as meninas. [...] Então ele já tem sete anos e já demonstra que já tem essa mudança de gênero”. Infere-se que, no contexto da pesquisa, os/as professores/as entendem as modalidades consideradas exclusivas a um determinado gênero sob a perspectiva *heteronormatividade*, por isso, confundem gênero e sexualidade. É necessário questionar algumas afirmativas como “meninos na dança, e que apresentam gestos delicados, são gays, [...], mas é coisa de mulherzinha, coisa de viadinho tem muito [...]” (M3).

Ao padrão de normalização é empregado um juízo de valor de condenação, já no discurso, pois a todos aqueles indivíduos com uma identidade de gênero “fora” desse padrão seria relacionado, de maneira implícita, ao signo do destoante ou do a-normal/anormal. Uma das vertentes de análise dessa padronização nas práticas sociais é o atendimento à heteronormatividade, supõe-se que nesses discursos apresenta-se a norma de que você somente reconhece ou identifica de qual

gênero aquela determinada pessoa, a partir da averiguação de sua prática sexual, ou seja, se essa atende aos quadros normativos do comportamento sexual “aceitável” ou não para o seu gênero, ou a seu sexo (Butler, 2014).

O conteúdo dos relatos evidenciou que os professores e professoras envolvidos no estudo identificam desigualdades entre os gêneros no decorrer das aulas, e o modo de agir de cada menino e menina, nas suas respectivas habilidades motoras, conforme evidenciado por M4: “[...] com certeza. A diferença é nítida. A gente sabe que a fase de desenvolvimento, tanto motor como cognitivo dos alunos elas apresentam habilidades diferentes, quanto mais novos os meninos normalmente já têm uma aptidão um pouco maior que as meninas e há essa pequena diferença”. No discurso dos professores e professoras há a utilização da palavra “diferença”, mas pelo contexto investigado observa-se que, na verdade, existem desigualdades e sexismo demarcados pelas possibilidades de prática e valorização da expressão esportiva desenvolvida por meninos e meninas na escola.

As discrepâncias de habilidades motoras entre meninos e meninas, como causa e conflito, é observada e analisada em outras pesquisas. Durante algum tempo, essas diferenças foram consideradas inatas e biológicas, contudo, com a contribuição dos *Estudos de gênero*, compreende-se que tais diferenças são construídas social e historicamente como desigualdades entre os gêneros, cerceando oportunidades às mulheres, e discriminando aquele ou aquela que busque ultrapassar as margens dessa separação, portanto, acabam gerando *desigualdades*. As diferentes formas de educar os corpos de meninos e meninas, desde a primeira infância, corroboram com a discriminação e desigualdades entre os gêneros nas habilidades motoras (Leite; Feijó; Chiés, 2016).

Em um estudo por Altmann *et al.* (2018) realizado em escolas públicas, composta por um total de 1742 estudantes, provenientes de 39 escolas – 31 da rede estadual e 8 da rede municipal –, distribuídos em 30 classes do 8º ano e 31 classes do 9º ano do ensino fundamental, envolvendo aproximadamente 20 municípios de São Paulo, as autoras destacaram que a cultura corporal de movimento manifesta nas aulas de Educação Física, tem se demonstrado mais frequente e regular entre os meninos do que entre as meninas. Elas revelam menor interesse e se consideram menos competentes do que os meninos em relação às práticas. Além disso, suas percepções a respeito do apoio social recebido para a prática são inferiores às dos meninos, bem como é inferior sua expectativa de prática futura.

Os/as docentes no presente estudo relataram que, muitas vezes, os meninos consideram as meninas sem habilidade ou incapazes de realizarem práticas esportivas coletivas, por isso, utilizam de recursos durante o jogo para, por exemplo, evitar o passe de bola a elas.

[...] normalmente os meninos procuram trabalhar mais eles, menino com menino, né, pensando que muitas das vezes eles veem que as meninas não desenvolveram completamente ainda essas valências físicas, então eles procuram trabalhar mais entre eles, então, num jogo mesmo onde a gente faz um joguinho misto, a gente observa muito durante um tempo que os meninos só tocam bolas para os meninos, eles evitam um pouco as meninas, né?” (H4).

Rosa, Souza e Borges (2020) ao analisarem as formas de preconceito/discriminação contra mulheres alunas e professora as aulas de Educação Física na turma do nono ano de uma Escola do Município de Camapuã/MS, trouxeram dados que corroboraram a manifestação de preconceito e discriminação por parte de alunos em relação à participação das meninas durante as aulas de Educação Física, inclusive em aceitar que as aulas de treinamento sejam ministradas por uma professora, pois, em suas concepções, a “professora” não tem domínio de futebol e não viabiliza

os jogos dentro do que eles desejam com a prática. Afora, deve-se salientar que o desinteresse pelo futebol/futsal por parte das meninas menos habilidosas e a resistência dos meninos em jogar com as meninas, são resultado de “tecnologias” de gênero que se sobrepõem não só aos alunos e alunas, mas também aos professores/as que acabam contribuindo com as normas sociais de gênero estabelecidas (Schönardie *et al.*, 2023).

Durante a pesquisa, H4 sinalizou que faz adaptações nas regras das modalidades esportivas para que exista a participação de todos/as de forma efetiva:

[...] a gente procura, às vezes, adaptar algumas atividades onde a gente não deixe as meninas de fora, que faz com que ela comece a participar, como por exemplo: às vezes a gente vai fazer um joguinho de handebol, então a gente põe uma regrinha, que só vale fazer gol quando a bola passar na mão de todos, para que as meninas possam estar participando, e possa ser mais ativas nas atividades, então a gente vai adaptando as nossas aulas de acordo com as necessidades que a gente vai tendo ali no dia a dia.

Os estudos de gênero evidenciam que essas mudanças de regras no Esporte, mesmo que válidas, não corroboram com a equidade, apenas solucionam um aspecto, mas criam outros conflitos, uma vez que quebram a dinâmica do jogo e, ao final da mudança, as meninas são culpadas pelas alterações das regras criadas para atendê-las (Altmann, Ayoub, Amaral, 2011).

O futebol no Brasil tem sido uma referência nacional de *Generificação* no Esporte, o estudo de Nicolino e Oliveira (2020) analisou uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Goiânia, visando ampliar as vivências corporais escolares por meio do futebol, possibilitadas pelo empoderamento, diálogo e ocupação dos espaços por parte das estudantes. Observou-se no referido estudo que a divulgação das questões técnica, tática e física das jogadoras sempre são associadas, classificadas e hierarquizadas segundo parâmetros ‘masculinos’, de tal forma, que para serem descritas, em suas glórias e/ou dificuldades, o futebol jogado por mulheres é antes e, sobretudo, reconhecido como jogado por homens.

Frente à Q4, quando indagados sobre suas visões ou perspectivas críticas sobre as desigualdades de gênero, 50% da amostra *não identifica essas desigualdades* (H1, H2, M1, M2 e M5); e o restante dos/as entrevistados/as concebem essas desigualdades apenas como diferenças físicas e culturais (H3, H4, H5, M3 e M4). Também foi instigado aos/as professores/as sobre como pensam possibilidades de mudanças desse contexto sexista (Q5) e o papel da Educação Física (Q6) nesse desafio.

Com relação a Q5, 80% da amostra não conseguiu responder à interrogação acerca da possibilidade de mudanças nas práticas esportivas desenvolvidas pelo núcleo (H1, H3, H4, H5, M1, M2, M3 e M5); 20% compreendem a possibilidade de mudanças como um processo cultural, que aos poucos vai possibilitando possíveis resultados (H2 e M4). Para M4, os aspectos de processos culturais aparecem de maneira evidenciada: “[...] mas a gente tem o exemplo forte que é o balé e o judô, que culturalmente já se separam por meninos e meninas. [...] a ginástica sofre um pouco também por essa visão, né, um pouco mais segregadora no sentido de ser um esporte praticado por mulheres [...]”.

Perante a Q6, pode-se inferir que 40% dos/as participantes relatam que conseguiriam intervir no contexto da aula em uma perspectiva de gênero, mas que nunca precisaram (H2, M1, M2 e M3); 50% da amostra relata que consegue intervir, e que já o fizeram em situações de *bullying* no contexto de aula (H1, H3, H5, M4, M5); 10% fazem intervenções mostrando as diferenças entre os gêneros (H3); 10% afirmam que fazem intervenções com adaptações nas regras do Esporte para que exista uma participação ativa no jogo pelos meninos e pelas meninas (H4);

Observa-se que os/as professores/as afirmam sobre a competência para intervenção em uma perspectiva de gênero, como evidenciou o relato de M3: “[...] sim, sem dúvidas”. Contudo, quando solicitada uma explanação sobre essas intervenções, os/as participantes do estudo não conseguiram descrevê-las ou contextualizá-las com precisão: “[...] não, na verdade eu nunca tentei. Não sei se eu consigo, talvez consiga. Mas nunca me vi numa situação que eu precisasse”.

Estudos anteriores (Gesser; Oltramari; Panisson, 2015; Araújo; Deive, 2019) já evidenciaram que há um problema premente na formação inicial em Educação Física, que, grosso modo, não prepara o indivíduo egresso para a intervenção pedagógica na perspectiva de gênero, nota-se, inclusive, um limitado potencial de análise crítica da categoria “Gênero” no contexto de intervenção, isso não possibilita ao educador selecionar as melhores estratégias de enfrentamento a essas desigualdades. Afora, identifica-se um processo contínuo de *naturalização* das desigualdades colocadas à baila nas entrevistas, o que mascara as consequências dessas discriminações e estagnam as práticas pedagógicas a um olhar ainda tradicional e conservador.

A prática pedagógica é marcada por uma intencionalidade, nenhuma intervenção é neutra, mas sim carregada de “escolhas” realizadas pelos professores, em que se deve considerar, suas opções político-pedagógicas, tendências, concepções de mundo, ensino, aprendizagem, portanto, a Educação Física enquanto *prática social* deve conduzir o seu trabalho pedagógico de forma *intencional e sistematizada* para o enfrentamento às desigualdades de gênero. Essas intervenções não podem ser aleatórias, mesmo que bem-intencionadas, pois exigem planejamento e formação do educador perante as repercussões do gênero enquanto categoria analítica no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

O universo das práticas físico-esportivas desenvolvidas nas escolas tem, em latência, valores impregnados do enquadramento polarizado: o forte e o fraco, o hábil e o inábil, o apto e o inapto etc. Não por acaso, essas polarizações são refletidas na prática esportiva, que sempre estiveram segregadas pela questão de gênero. Durante as entrevistas, foram relatadas algumas situações nas quais as desigualdades de gênero foram evidenciadas, entretanto, alguns docentes não as reconheceram: “[...] não, eu não vejo como diferenças não, eu vejo como alguns cuidados, né?” (H3). Na tentativa de justificar o sexismo presente nas aulas de Educação Física, os professores e as professoras fundamentaram-se em concepções biologicistas, que naturalizam a construção do corpo feminino como mais “fraco” e o corpo masculino como “forte”, reforçando, assim, o reducionismo e o determinismo perante o que seria próprio do homem e da mulher, concretizando um campo pré-definido de expressão e atuação. “[...] os meninos já apresentam talvez pela fase de conter mais testosterona, essas coisas um pouco mais de força que é importante para o handebol [...]” (H4).

Louro (2003a, 2003b, 2004) acredita que uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas, sendo consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear a formação de padrões que, no gênero, são compreendidos como apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, - a heterossexualidade. Para Deive (2020) é um desafio educacional contemporâneo a necessidade de criação e difusão de uma ‘pedagogia para a diversidade’, que eduque indivíduos para uma prática social de respeito e valorização das diferenças de ordem estética, religiosa, étnico-racial, de classe, gênero ou sexualidade. O que reporta novamente ao imperativo de (des)generificação das práticas esportivas nas escolas, sejam elas curriculares ou extracurriculares, elucidando a desconstrução dos processos de naturalização das expressões de gênero, ou mesmo, combate a comportamentos, discursos e práticas pedagógicas que reforcem a heteronormatividade e o sexismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a definição cultural e histórica do Esporte no contexto de práticas corporais exercidas pelos/as estudantes, no qual os corpos dos meninos e das meninas são educados diferentemente, incentiva-se determinadas modalidades esportivas como o futebol para os meninos, e delega-se atividades rítmico-expressivas para as meninas. Desse modo, as histórias de vida, condições socioeconômicas, experiências motoras, acervo cultural e interesses distintos dos/as estudantes não são observados pelos/as docentes, favorecendo concepções estereotipadas do “feminino” e “masculino”. Problematizar e romper com essas práticas viabiliza um caminho ou possibilidade de desconstruir tais concepções e convenções que perpetuam as desigualdades e exclusão.

A formação dos/as docentes ainda não abrange a questão de gênero de forma satisfatória, nem na graduação, nem na formação continuada. Na graduação, dificilmente encontram-se disciplinas obrigatórias específicas sobre Educação Física e relações de gênero, por isso, os *Estudos de gênero* inseridos na formação docente são imperiosos para que haja uma prática pedagógica efetiva e combativa a preconceitos.

Conclui-se, como válidas, pesquisas que abordem as reflexões e considerações sobre as questões de gênero em outros ambientes da EF, e não apenas em ambientes escolares, para que seja possível desmistificar conceitos pré-estabelecidos, propostas de enfrentamentos a discriminações e abordar a valorização da diversidade em todos os aspectos, pois é papel da Educação Física proporcionar a reflexão sobre processos excludentes pelos quais homens e mulheres foram submetidos ao longo da história das manifestações da cultura corporal.

Futuros estudos devem se atentar à importância em coadunar as perspectivas levantadas pelos entrevistados/as, no caso professores e professoras com os próprios alunos e alunas e suas percepções sobre a participação nas práticas esportivas oferecidas pelas escolas. Outro âmbito importante a ser destacado é a necessidade de mais estudos que possam, inclusive, diferenciar a conotação da prática esportiva proposta a esses núcleos de atividades extracurriculares, visto que se infere que haja um contexto diferenciado das práticas esportivas realizadas no período curricular das aulas de Educação Física.

Constata-se que como prerrogativa comum em diferentes escolas, as práticas esportivas extracurriculares são trabalhadas com a prevalência de dimensões competitivas. Muitos profissionais justificam essa conjuntura pelas exigências de resultados que os gestores das instituições estabelecem aos professores de EF envolvidos na formação e treinamento das equipes aos campeonatos interescolares. Essa cultura impregna com seus valores competitivos de rendimento, todas as práticas que também devem ser trabalhadas no contexto escolar curricular, tornando-se abstruso separar a visão meritocrática dos resultados e sexista assumida nas práticas extracurriculares da escola, sem esbarrar ou sobrepor suas prerrogativas também nas suas práticas curriculares.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar e meninos são habilidosos ao jogar”? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 491-501, maio/ago. 2011.

ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar**: as relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena *et al.* Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 01, p. 1-16, 2018.

- ARAÚJO, Ana Beatriz Carvalho de; DEVIDE, Fabiano Pries. “Gênero” e “sexualidade” na formação em Educação Física: uma análise dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas do Rio de Janeiro. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 25-41, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.
- CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 149-164, abr./jun. 2010.
- CHIÉS, Paula Viviane. Você desiste? Não desisto, e vou ficar bem na frente! O sexismo nos relatos orais de professores de Educação Física. **RECORDE: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 1-27, jan./jun. 2019.
- DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020 (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; v. 6). p. 91-106.
- DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Coeducação e educação física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.l.], p. 48-60, set. 2020.
- DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011.
- FONSECA JÚNIOR, José Carlos Oliveira da; DEVIDE, Fabiano Pries. Representações dos alunos do sexo masculino sobre o conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 144, maio 2010.
- GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, dez. 2015.
- LEITE, Liana Gois; FEIJÓ, Jane Patrícia; CHIÉS, Paula Viviane. QUAL O GÊNERO DO BRINCAR? Aprendendo a ser “menino”.... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 210-225, maio/2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 41-52.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003b.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NICOLINO, Aline; OLIVEIRA, Valléria Araújo de. “Ocupar a quadra”, empoderando meninas: ampliando diálogos sobre futebol e gênero nas aulas de educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.l.], p. 61-70, set. 2020.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, n. 01, p. 155–167, 2002.

ROSA, Marcelo Victor da; SOUZA, Marizete de Oliveira; BORGES, Andrey Monteiro. Preconceito contra a mulher na educação física escolar no nono ano. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, ano 17, n. 1, p. 102-117, jan./abr. 2020.

SCHÖNARDIE, Marina Gomes *et al.* “Não torço pra nenhum time, não sei as regras e se me convidam pra jogar eu não jogo”: a relação das meninas menos habilidosas com o conteúdo futebol/futsal nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-17, 2023.

---

# O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFICULDADES E CONSEQUÊNCIAS

## *THE TEACHING PLAN OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' BEGINNERS IN BASIC EDUCATION: DIFFICULTIES AND CONSEQUENCES*

**Hugo Norberto Krug**

[orcid.org/0000-0001-8985-9011](https://orcid.org/0000-0001-8985-9011)  
[hnkrug@bol.com.br](mailto:hnkrug@bol.com.br)

Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado), ambos da UFSM.

**Rodrigo de Rosso Krug**

[orcid.org/0000-0002-6701-0751](https://orcid.org/0000-0002-6701-0751)  
[rodkrug@bol.com.br](mailto:rodkrug@bol.com.br)

Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erexim); Professor do Programa de Pós-Graduação de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado da UNICRUZ.

**Marília de Rosso Krug**

[orcid.org/0000-0003-1649-9662](https://orcid.org/0000-0003-1649-9662)  
[mkrug@unicruz.edu.br](mailto:mkrug@unicruz.edu.br)

Licenciada em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erexim); Professora e Coordenadora do Curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado da UNICRUZ.

## RESUMO

Objetivamos neste estudo analisar as dificuldades e as suas consequências na elaboração e execução do planejamento de ensino de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que foram diversas as dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino pelos professores de EF iniciantes na EB estudados e que as consequências dessas dificuldades impulsionaram para dois extremos, ou seja, a insatisfação docente com o insucesso pedagógico ou a satisfação com o sucesso pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação Física; professores Iniciantes; planejamento.

## ABSTRACT

*We was aimed in this study to analyze the difficulties and their consequences in the elaboration and execution of the teaching planning of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), in the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterized the research as qualitative case study type. We was used an interview as a research tool, as well as content analysis as a procedure for interpreting the collected information. Participated of this study five beginners PE teachers in BE from the aforementioned education network and city. We was concluded that there were several difficulties in the elaboration and execution of the teaching planning by the beginners PE teachers in the BE studied and that the consequences of these difficulties led to two extremes, that is, teacher dissatisfaction with the pedagogical failure or satisfaction with the pedagogical success.*

**Keywords:** Physical Education; beginning teachers; planning.

## INTRODUÇÃO

Em tempos recentes, facilmente podemos constatar que existe uma preocupação com a profissão professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), mais especificamente com as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem que, muitas vezes, acabam desmotivando esse profissional.

Neste sentido, de acordo com Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 1), “[...] muito se tem discutido sobre as dificuldades da prática docente no âmbito escolar”, pois, segundo Krug e Krug (2018), essas dificuldades não são poucas.

Assim sendo, torna-se necessário colocarmos que a palavra dificuldade, segundo Krug e Krug (2018, p. 3) “[...] simboliza as situações problemáticas que permeiam a prática pedagógica [...]”, ou seja, que atrapalham a ação docente.

Diante do cenário de certa insegurança dos professores de EF da EB ao se defrontarem com as dificuldades na prática pedagógica do cotidiano escolar (Somariva; Vasconcellos; Jesus, 2013), conforme Krug *et al.* (2019a, p. 224), “[...] torna-se necessário a realização de mais estudos [...], pois precisamos buscar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos educativos”.

Entretanto, neste contexto das dificuldades na prática pedagógica no cotidiano escolar foi que nos preocupamos, especificamente, com os professores de EF iniciantes na EB, pois, para Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013), o início da docência é caracterizado pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor.

Então, para melhorar a compreensão destas dificuldades nos aprofundamos naquela em que vários estudos (Krug, 2020; Krug *et al.*, 2019a; Santos *et al.*, 2016) a colocam como uma das principais dos professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a dificuldade no planejamento de ensino, pois, essa, segundo Krug (2020, p. 5), “[...] distancia o ideal da realidade escolar”. Assim sendo, lembramos Krug; Krug e Ilha (2013) que apontam a necessidade do professor de EF iniciante na EB ser um gestor de dificuldades para poder encontrar um caminho para produzir soluções às situações em que o mesmo precisa optar sobre o que fazer.

Frente a este contexto descrito, mencionamos Krug (2020) que afirma que a fase de entrada na carreira é considerada como o momento de maior impacto para o professor, já que, exige a aquisição de habilidades e competências para atuar. Já, para Krug *et al.* (2021), a atividade do professor é objeto do desenvolvimento da competência pedagógica, portanto ela se desenvolve plenamente com o exercício da docência e com a utilização de novos conhecimentos.

Assim, considerando o dito por Krug *et al.* (2021) de que a docência no início da carreira é complexa, onde, segundo Krug (2020), muitas exigências são feitas aos professores iniciantes, elaboramos a seguinte questão problemática desta investigação: quais são as dificuldades e as suas consequências na elaboração e execução do planejamento de ensino de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)? Então, a partir dessa indagação, delineamos o objetivo geral como: analisar as dificuldades e as suas consequências na elaboração e execução do planejamento de ensino de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização desta investigação ao afirmarmos que a temática do planejamento de ensino no âmbito dos professores de EF iniciantes na EB possui uma baixa produção investigativa e, portanto, merece ser objeto de mais estudos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois esses manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores. Nesse sentido, para Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos, sendo empregada na compreensão de fenômenos caracterizados por muita complexidade interna. Segundo Gil (2007, p. 54), “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”.

Neste contexto de pesquisa, utilizamos para a coleta de informações uma entrevista, que, de acordo com Gil (2007), é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, sendo bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Elaboramos o roteiro da entrevista pelo objetivo geral do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornadas aos informantes para a leitura, conferência e possíveis ajustes.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas pelas entrevistas. Para Godoy (1995, p. 23), a análise de conteúdo objetiva “[...] entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Participaram do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo ‘dois do sexo masculino’ e ‘três do sexo feminino’, com faixa etária de 20 a 28 anos e com tempo de docência de 1 a 3 anos. Para Huberman (1995), professores iniciantes são aqueles que possuem até três anos de docência. Dessa forma, ressaltamos que a escolha dos participantes do estudo aconteceu de forma intencional, pois o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (Gil, 2007).

Lembramos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que preservamos as suas identidades (foram numerados de 1 a 5).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Expomos, a seguir, os resultados e as discussões do estudo.

### As dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino

No Quadro 1 apresentamos as categorias temáticas relativas as dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores estudados.

**Quadro 1** – As dificuldades na elaboração do planejamento de ensino.

Dificuldades na elaboração do planejamento de ensino	Citações	Total de Citações
1) A falta de conhecimentos para a elaboração do planejamento de ensino**	4	
2) A falta de conhecimento da realidade escolar***	4	
3) Na elaboração dos objetivos de ensino**	3	
4) Em escolher os conteúdos da EF a serem ministrados, ou seja, na escolha e organização dos conteúdos**	3	
5) Em relacionar os objetivos de ensino com as atividades a serem propostas e desenvolvidas nas aulas**	3	25
6) Em planejar atividades atrativas para os alunos**	2	
7) Em realizar a adaptação das atividades para o ambiente e materiais existentes**	2	
8) Em escolher as estratégias de ensino**	2	
9) Em escolher a forma de avaliação**	2	

Legenda: \*Variável estrutural; \*\*Variável pedagógica; \*\*\*Variável social.

Fonte: Informações fornecidas pelos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

No Quadro 1 notamos a ‘identificação de um rol de nove dificuldades na elaboração do planejamento de ensino’ dos professores estudados, as quais foram:

1) ‘A falta de conhecimentos para a elaboração do planejamento de ensino’\*\* (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 4). Frente a essa dificuldade nos referimos a Piletti (1995) que assinala que o ato de planejar é uma tarefa difícil, portanto pode ser considerado normal se ter dificuldades em se elaborar um planejamento de ensino, podendo ser de quatro tipos: naturais; humanas; metodológicas; e, organizacionais. Assim sendo, diversos estudos constataram que a falta de

conhecimentos para a elaboração do planejamento de ensino é uma das principais dificuldades encontradas pelos professores de EF iniciantes na EB (Krug, 2020; Krug *et al.*, 2019a; Santos *et al.*, 2016). Nesse cenário, Piletti (1995) diz que com o exercício da docência essa dificuldade vai sendo contornada pelo professor. Dessa forma, segundo Krug *et al.* (2019b), saber fazer um bom planejamento de ensino para as aulas de EF é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

2) ‘A falta de conhecimento da realidade escolar’\*\*\* (quatro citações – Professores: 2; 3; 4 e 5). No direcionamento dessa dificuldade nos remetemos a Freire (2011, p. 76) que enfatiza que “ensinar exige apreensão da realidade”. Entretanto, vários estudos apontam que o choque com a realidade escolar é uma das principais dificuldades encontradas pelos professores de EF iniciantes na EB (Krug, 2020; Krug *et al.*, 2019a; Santos *et al.*, 2016). Em contraponto com esse cenário, Ozelame (2010) diz que se faz necessário ao professor, em um primeiro momento, conhecer a realidade na qual atua, os sujeitos com os quais se ensinará, estabelecendo os objetivos a serem perseguidos. A partir disso, serão criados saberes conceituais e metodológicos que orientarão o agir neste ambiente, pois, a formação inicial não dá conta de tudo o que poderá ser encontrado na prática docente. Assim sendo, Krug e Krug (2021, p. 91) colocam que “o aprimoramento do conhecimento da realidade escolar [...]” é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;

3) ‘Na elaboração dos objetivos de ensino’\*\* (três citações – Professores: 1; 4 e 5). Sobre essa dificuldade citamos Canfield (1996) que afirma que o objetivo é a essência da EF. Dessa forma, Libâneo (1994) diz que os objetivos são as premissas gerais do processo pedagógico e representam as exigências da sociedade sobre a escola, o ensino, os alunos e refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos enquanto contribuições sociais existentes. Já Canfield (1996) coloca que a preferência do professor é um dos aspectos considerados na hora de planejar e é determinante nos objetivos de sua prática pedagógica;

4) ‘Em escolher os conteúdos da EF a serem ministrados, ou seja, na escolha e organização dos conteúdos’\*\* (três citações – Professores: 2; 3 e 5). Em se tratando dessa dificuldade nos apoiamos em Libâneo (1994) que esclarece que na escolha dos conteúdos de ensino é preciso levar em conta não só a herança cultural manifestada nos conhecimentos e habilidades, mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos. Para Zabala (1998), os conteúdos propostos para a EF Escolar devem considerar os saberes culturais, conceitos, procedimentos e atitudes, ou seja, nessa relação poderemos estar refletindo sobre o que se está propondo saber, como fazer e ser. Nesse sentido, Libâneo (1994) diz que a escolha e definição dos conteúdos é tarefa do professor, sendo três as fontes que ele utilizará para selecioná-los: a) a programação oficial, na qual são fixados os conteúdos; b) os conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; e, c) as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática da sociedade;

5) ‘Em relacionar os objetivos de ensino com as atividades a serem propostas e desenvolvidas nas aulas’\*\* (três citações – Professores: 2; 4 e 5). Essa dificuldade pode ser apoiada em Piletti (1995) que frisa que um bom planejamento de ensino deve ser elaborado em íntima relação com os objetivos visados. Nesse sentido, segundo Krug; Krug e Krug (2020), fazer um bom planejamento é uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug e Krug (2021) salientam que o aprendizado da elaboração do planejamento de ensino é uma das aprendizagens docente de professores de EF iniciantes na EB;

6) ‘Em planejar atividades atrativas para os alunos’\*\* (duas citações – Professores: 2 e 5). Relativamente a essa dificuldade lembramos Canfield (1996) que coloca que o professor tem

que despertar o interesse dos alunos para que sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2020, p. 42) destacam que uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB ao planejarem suas aulas é pensar “se os alunos vão gostar das atividades”. Nesse sentido, citamos Matos (1994) que diz que o professor deve estar disposto para, entre outras ações, diversificar a sua atividade docente. Acrescenta que os professores de EF podem aprender novos conhecimentos e aplicá-los em seu trabalho diário, incluindo esses conhecimentos em seu repertório de atuação. Além disso, Krug e Krug (2021, p. 89) apontam que “o aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF [...]” é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF na EB;

7) ‘Em realizar a adaptação das atividades para o ambiente e materiais existentes’\*\* (duas citações – Professores: 1 e 4). Em referência a essa dificuldade nos apoiamos em Krug; Krug e Krug (2020, p. 47) que indicam que “[...] a adaptação das atividades para o ambiente e materiais” é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes da EB. Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2019b, p. 26), “[...] saber dar aula de EF em condições difíceis/precárias [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015) dizem que dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

8) ‘Em escolher as estratégias de ensino’\*\* (duas citações – Professores: 2 e 5). Quanto a essa dificuldade nos referimos a Piletti (1995) que assinala que estratégias são situações de ensino usadas pelos professores para abordar os conteúdos que permitam ao aluno viver as experiências necessárias para alcançar os objetivos. Já Matos (1994) afirma que o professor deve possuir conhecimento pedagógico do conteúdo para poder realizar um trabalho eficaz. Ainda Zabala (1998) salienta que o professor é agente responsável pela prática educativa e que deve reunir os conhecimentos necessários para trabalhar com os educandos; e,

9) ‘Em escolher a forma de avaliação’\*\* (duas citações – Professores: 3 e 4). No sentido dessa dificuldade nos embasamos em Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) que afirmam que “realizar uma avaliação correta dos alunos” é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, nos referimos a Piletti (1995) que diz que a avaliação é um procedimento de coleta, organização e interpretação de dados e julgamento do desempenho do aluno, tendo como parâmetro os objetivos educacionais fixados. Isso quer dizer que a avaliação está centrada em objetivos que indicam resultados esperados e em razão dos quais serão apreciados os resultados obtidos. Ainda Piletti (1995) destaca que a avaliação é importante e necessária para: a) conhecer os alunos; b) determinar se os objetivos previstos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos; c) aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem; d) diagnosticar as dificuldades de aprendizagem; e, e) promover os alunos de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas.

Assim, estas foram as dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores estudados, constatamos que a ‘maioria’ (sete do total de nove) das dificuldades está diretamente ‘ligada à variável pedagógica’\*\* (itens: 1; 3; 4; 5; 6; 8 e 9) e a ‘minoria’ (duas do total de nove) está dividida em ‘duas partes’, ‘uma’ (uma do total de duas) está diretamente ‘ligada à variável social’\*\*\* (item: 2) e ‘outra’ (uma do total de duas) está diretamente ‘ligada à variável estrutural’\* (item: 7). Esse fato está embasado em Krüger *et al.* (2008) que enfatiza que o planejamento de ensino está sobre a influência de três variáveis: 1) ‘a

variável estrutural’ – representada pelos indicadores, espaço físico, recursos materiais, horário das aulas e condições climáticas; 2) ‘a variável pedagógica’ – representada na construção de objetivos, seleção dos conteúdos e procedimentos de ensino, avaliação, gestão de classe (dinamismo); e, 3) ‘a variável social’ – representada pela realidade social e da turma, gosto dos alunos. Entretanto, os autores destacam que estas variáveis se relacionam diretamente.

Vale ressaltar que as nove dificuldades na elaboração do planejamento de ensino, dos professores estudados, tiveram vinte e cinco citações no total, sendo dezenove ‘ligadas à variável pedagógica’\*\*, quatro ‘ligadas à variável social’\*\*\* e duas ‘ligadas à variável estrutural’\*.

Ao fazermos uma ‘análise parcial’ sobre a ‘quantidade de dificuldades na elaboração do planejamento de ensino’, citadas individualmente por cada um dos professores estudados, constatamos que os ‘Professores 2; 5 e 6 tiveram seis dificuldades’, o ‘Professor 3 teve quatro dificuldades’ e o ‘Professor 1 teve três dificuldades’. Diante desse cenário mostrado, ainda constatamos que a ‘totalidade’ dos professores (1; 2; 3; 4 e 5) de EF iniciantes na EB estudados, individualmente apontaram a ‘maioria de dificuldades na elaboração do planejamento de ensino ligadas à variável pedagógica’\*\*.

Diante deste cenário, podemos inferir que, tanto de forma geral, quanto de forma parcial, a maioria das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores estudados está, prioritariamente, ligada à variável pedagógica.

No Quadro 2 apresentamos as categorias temáticas relativas as dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores estudados.

**Quadro 2** – As dificuldades na execução do planejamento de ensino

Dificuldades na execução do planejamento de ensino	Citações	Total de Citações
1) Ter uma boa relação com os alunos**	4	
2) Ter preocupação com a aprendizagem dos alunos**	4	
3) Lidar com os imprevistos surgidos**	3	
4) Ter paciência para explicar as atividades da aula**	2	19
5) Adequar a atividade desenvolvida quando não está dando certo a sua realização**	2	
6) Manter o domínio/controlar a turma de alunos**	2	
7) Mediar os conflitos surgidos**	1	
8) Ter controle emocional**	1	

Legenda: \*Variável estrutural; \*\*Variável pedagógica; \*\*\*Variável social.

Fonte: Informações fornecidas pelos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

No Quadro 2 observamos a ‘identificação de um rol de oito dificuldades na execução do planejamento de ensino’ dos professores estudados, as quais foram elencadas na sequência:

1) ‘Ter uma boa relação com os alunos’\*\* (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Na direção dessa dificuldade nos fundamentamos em Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) que colocam que “ter uma boa relação com os alunos” é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB. Já Zacaron *et al.* (1999) dizem que o sucesso ou o insucesso do processo ensino-aprendizagem depende da interação professor/aluno na aula. Então, a boa relação está ligada ao sucesso e a má relação ao insucesso. Assim, Telles *et al.* (2015) afirma que saber se relacionar bem com os alunos é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Além disso, Krug e Krug (2021) colocam que o aprendizado de uma boa relação professor/alunos é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;

2) ‘Ter preocupação com a aprendizagem dos alunos’\*\* (quatro citações – Professores: 1; 2; 4 e 5). Em relação a essa dificuldade citamos Krug; Krug e Krug (2020) que dizem que as dificuldades de aprendizagem dos alunos é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, nos dirigimos a Piletti (1995) que afirma que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes. Dessa forma, citamos Telles *et al.* (2015) que colocam que saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

3) ‘Lidar com os imprevistos surgidos’\*\* (três citações – Professores: 2; 4 e 5). Ao considerarmos essa dificuldade apontamos Krug; Krug e Krug (2020, p. 47) que enfatizam que “[...] resolver problemas surgidos no decorrer das atividades” é uma das preocupações dos professores de EF iniciantes da EB. Entretanto, Krug e Bastos (2002) dizem que, quando, nos encontramos perante uma situação imprevista e problemática, no início, esta nos cria uma perturbação e embaraços e sentimos que a confusão está instalada e assim nos encontramos numa situação pré-reflexiva. A situação pós-reflexiva é aquela em que o problema foi solucionado ou amenizado. Dizem que a sugestão de solução para a situação problemática depende sempre da experiência passada. Ela não surge do nada. Os bons hábitos de inter-relacionar conhecimentos adquiridos conduzirão às soluções das situações problemáticas pela reflexão. Assim, os dados e as ideias são pedras basilares do processo reflexivo, porque será de interação entre eles que há de surgir uma solução, que está situada na fase pós-reflexiva e indica que a dúvida foi dissipada;

4) ‘Ter paciência para explicar as atividades da aula’\*\* (duas citações – Professores: 3 e 4). A respeito dessa dificuldade nos reportamos a Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) que colocam que “ter paciência para explicar as atividades” é uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, lembramos Matos (1994) que define como instrução as intervenções verbais e/ou não verbais do professor comunicando os objetivos e/ou matéria de ensino aos alunos. Destaca que o professor deve informar aos alunos sobre não só o para quê e o porquê da atividade de aprendizagem, mas, também, o que fazer, e ainda os resultados a alcançar. Dessa forma, Telles *et al.* (2015) apontam que saber ter paciência, bem como saber explicar as atividades de aula aos alunos são saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

5) ‘Adequar a atividade desenvolvida quando não está dando certo a sua realização’\*\* (duas citações – Professores: 2 e 4). Essa dificuldade pode ser sustentada por Krug; Krug e Krug (2020, p. 47) que salientam que “adequar a atividade desenvolvida quando não está dando certo a sua realização” é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes da EB. Nesse sentido, citamos Krug e Bastos (2002) que destacam que o êxito do professor depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos. Assim sendo, Krug (2021) apontam que a aprendizagem de solucionar problemas é um dos motivos que contribuem

para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;

6) ‘Manter o domínio/controlar a turma de alunos’\*\* (duas citações – Professores: 3 e 5). A respeito dessa dificuldade anunciamos Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) que destacam que “manter o domínio/controlar a turma de alunos” é uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB. Já Matos (1994) aponta que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Nesse sentido, Krug e Krug (2021) dizem que o aprendizado do domínio/controlar a turma de alunos é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;

7) ‘Mediar os conflitos surgidos’\*\* (uma citação – Professor: 5). Frente a essa dificuldade observamos Krug; Krug e Krug (2020, p. 47) que frisam que “[...] resolver problemas surgidos no decorrer da atividade” é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, nos referimos a Chrispino (2007) que diz que a escola é um universo que reúne alunos diferentes, sendo palco de ocorrência de conflitos, que é o resultado da diferença de opinião entre pessoas. Assim, se o conflito é inevitável, o professor deve aprender o ofício da mediação de conflito para que essa técnica se aprimore, pois, a mediação do conflito é o procedimento nos quais os participantes, com assistência de uma pessoa imparcial – o mediador – coloquem questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerando alternativas e chegando a um acordo que seja mutuamente aceitável. Assim sendo, Telles *et al.* (2015) enfatizam que saber mediar conflitos é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar; e,

8) ‘Ter controle emocional’\*\* (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). No sentido dessa dificuldade assinalamos Weisinger (1997) que coloca que a aprendizagem do controle das emoções, por parte das pessoas dentro das organizações, é importante, pois melhora o processo de comunicação, reduzindo, portanto, de maneira mais eficaz os conflitos repetidos e mal-resolvidos, assim como pode reduzir em muito a falta de entusiasmo e conseqüentemente o decréscimo da produtividade. Nesse sentido, citamos Telles *et al.* (2015) que colocam que saber ter controle emocional é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

Assim, estas foram as dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre as dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores estudados, constatamos que a ‘totalidade’ (oito do total de oito) das dificuldades está diretamente ‘ligada à variável pedagógica’\*\* (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 e 8). De acordo Krüger *et al.* (2008), a variável pedagógica é representada na construção de objetivos, seleção dos conteúdos e procedimentos de ensino, avaliação, gestão de classe (dinamismo).

Vale destacar que as oito dificuldades na execução do planejamento de ensino, dos professores estudados, tiveram dezenove citações no total, sendo todas ‘ligadas à variável pedagógica’\*\*.

Ao elaborarmos uma ‘análise parcial’ sobre a ‘quantidade de dificuldades na execução do planejamento de ensino’, citadas individualmente por cada um dos professores estudados, constatamos que o ‘Professor 5 teve seis dificuldades’, os ‘Professores 2 e 4 tiveram quatro dificuldades’ o ‘Professor 3 teve três dificuldades’ e o ‘Professor 1 teve duas dificuldades’. Diante desse cenário mostrado, ainda constatamos que a ‘totalidade’ dos professores (1; 2; 3; 4 e 5) de EF iniciantes na EB estudados, individualmente apontaram ‘somente dificuldades na execução do planejamento de ensino ligadas à variável pedagógica’\*\*.

Frente a este cenário, podemos inferir que, tanto de forma geral, quanto de forma parcial, a totalidade das dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores estudados está, exclusivamente, ligada à variável pedagógica.

### As consequências das dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino

No Quadro 3 explicitamos as categorias temáticas das consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores estudados.

**Quadro 3** – As consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino.

Consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino	Citações	Total de Citações
1) A segurança na docência**	4	5
2) A insegurança na docência**	1	

Legenda: \*Variável estrutural; \*\*Variável pedagógica; \*\*\*Variável social.

Fonte: Informações fornecidas pelos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

No Quadro 3 verificamos a ‘identificação de um rol de duas consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino’ dos professores estudados, as quais foram discriminadas na sequência:

1) ‘A segurança na docência’\*\* (quatro citações – Professores: 1; 3; 4 e 5). Evidenciamos essa consequência das dificuldades ao apontarmos Krug e Krug (2022) que afirmam que a segurança na docência é uma das repercussões dos elementos facilitadores da docência em EF na EB na carreira profissional. Nesse sentido, de acordo com Krug (2022), a segurança na docência é um dos caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente. Também, Flores *et al.* (2010) assinalam que a segurança na atividade desenvolvida e a obtenção de bons resultados é característica dos professores de EF iniciantes na EB que estão no estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente. Já Telles *et al.* (2015) frisam que saber ser seguro é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar; e,

2) ‘A insegurança na docência’\*\* (uma citação – Professor: 2). Essa consequência das dificuldades encontra sustentação em Krug; Krug e Ilha (2013, p. 327) que constataram que os professores de EF iniciantes na EB apontam que a intensidade das dificuldades em suas aulas “[...] contribui para o surgimento de uma insegurança sobre como proceder”. Nesse sentido, Krug (2020, p. 5) destaca que “[...] a dificuldade no planejamento [...]” é uma das dificuldades vividas pelos professores de EF iniciantes na EB que distanciam o ideal da realidade escolar. Dessa forma, Flores *et al.* (2010) colocam que o sentimento de insegurança de professores de EF na EB aparece, fortemente, a partir das tensões provocadas por certas dificuldades. Assim sendo, citamos Krug *et al.* (2021) que afirmam que o sentimento de insegurança é característico em professores de EF na fase de entrada na carreira devido à complexidade da docência em início de carreira.

Assim, estas foram as consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao produzirmos uma ‘análise geral’ sobre as consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores estudados, constatamos que a ‘totalidade’ (duas do total de duas) das consequências das dificuldades está diretamente ‘ligada à variável pedagógica’\*\* (itens: 1 e 2). Nesse cenário, nos referimos à Krug *et al.* (2021) que destacam que

o ofício da docência é fonte de sentimentos (reflexos da atuação pedagógica), os quais assumem uma importância ímpar, pois, podem interferir diretamente ou indiretamente no ensino, isso é, podendo ter consequências positivas (por exemplo, a segurança) ou negativas (por exemplo, a insegurança) (inserções nossas).

Vale salientar que as duas consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino, dos professores estudados, tiveram somente cinco citações no total, sendo todas ‘ligadas à variável pedagógica’\*\*.

Ao construirmos uma ‘análise parcial’ sobre a ‘quantidade de consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino’, citadas individualmente por cada um dos professores estudados, constatamos que ‘todos’, isso é, os ‘Professores 1; 2; 3; 4 e 5) tiveram uma consequência somente’ cada um, sendo a ‘segurança’ para os ‘Professores 1; 3; 4 e 5’ e a ‘insegurança’ para o ‘Professor 2’ e ‘todas’ ‘ligadas à variável pedagógica’\*\*.

Frente a este cenário, podemos inferir que, tanto de forma geral, quanto de forma parcial, a totalidade das consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores estudados está, exclusivamente, ligada à variável pedagógica.

No Quadro 4 colocamos as categorias temáticas sobre as consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores estudados.

**Quadro 4** – As consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino

Consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino	Citações	Total de Citações
1) O sucesso pedagógico**	3	5
2) O insucesso pedagógico**	2	

Legenda: \*Variável estrutural; \*\*Variável pedagógica; \*\*\*Variável social.

Fonte: Informações fornecidas pelos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

No Quadro 4 verificamos a ‘identificação de um rol de duas consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino’ dos professores estudados, as quais foram enumeradas na sequência:

1) ‘O sucesso pedagógico’\*\* (três citações – Professores: 1; 3 e 4). Diante dessa consequência das dificuldades anunciamos Canfield (1996) que coloca que o sucesso educativo somente terá efeito quando houver uma efetiva materialização na capacidade de intervenção do professor no ensino onde torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e da prática pedagógica um problema central na ação educativa. Aponta que a educação enquanto atividade humana é caracterizada por ser uma ação consciente, organizada e coerente. Assim, o ensino só se inscreverá no âmbito da atividade educativa quando refletir uma metodologia detentora das seguintes características: intencionalidade, previsibilidade, controle e eficácia. Já, de acordo com Zacaron *et al.* (1999), o sucesso pedagógico nas aulas de EF está geralmente relacionado a atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020) dizem que o alcance dos objetivos por todos os alunos é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB; e,

2) ‘O insucesso pedagógico’\*\* (duas citações – Professores: 2 e 5). Essa consequência das dificuldades possui suporte em Zacaron *et al.* (1999) que afirmam que o insucesso pedagógico nas aulas de EF na EB está geralmente relacionado ao não atingir os objetivos propostos. Nesse

sentido, citamos Krug e Krug (2022) que constataram que, apesar de possuir a expectativa de ter sucesso pedagógico, a maioria dos professores de EF iniciantes na EB tem o insucesso pedagógico em sua docência. Além disso, para Krug (2021), o insucesso pedagógico do professor de EF iniciante na EB em sua atuação docente leva ao surgimento de uma menor motivação para o aprender e o confirmar a ser professor de EF na EB. Nesse contexto, Krug e Krug (2022) dizem que o insucesso pedagógico é uma das repercussões dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB.

Assim, estas foram as consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao confeccionarmos uma ‘análise geral’ sobre as consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores estudados, constatamos que a ‘totalidade’ (duas do total de duas) das consequências das dificuldades está diretamente ‘ligada à variável pedagógica’\*\* (itens: 1 e 2).

Entretanto, diante deste cenário constatado, isto é, de sucesso e/ou insucesso pedagógico como consequência das dificuldades na execução do planejamento de ensino, lembramos Krug (2022) que coloca que o insucesso é um descaminho e o sucesso pedagógico é um caminho na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente. Nesse sentido, citamos Huberman (1995) que diz que a fase de estabilização é uma etapa de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica, ocorrendo a tomada de responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo.

Vale salientar que as duas consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino, dos professores estudados, tiveram somente cinco citações no total, sendo todas ‘ligadas à variável pedagógica’\*\*.

Ao esboçarmos uma ‘análise parcial’ sobre a ‘quantidade de consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino’, citadas individualmente por cada um dos professores estudados, constatamos que ‘todos’, isso é, os ‘Professores 1; 2; 3; 4 e 5) tiveram uma consequência somente’ cada um, sendo o ‘sucesso pedagógico’ para os ‘Professores 1; 3 e 4’ e o ‘insucesso pedagógico’ para os ‘Professores 2 e 5’ e ‘todas’ ‘ligadas à variável pedagógica’\*\*.

Frente a este cenário, podemos inferir que, tanto de forma geral, quanto de forma parcial (individual), a totalidade das consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino dos professores estudados está, exclusivamente, ligada à variável pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise das informações obtidas destacamos os seguintes resultados: a) ‘as dificuldades na elaboração do planejamento de ensino’ – ‘a falta de conhecimentos para a elaboração do planejamento de ensino’; ‘a falta de conhecimento da realidade escolar’; ‘na elaboração dos objetivos de ensino’; ‘em escolher os conteúdos da EF a serem ministrados, ou seja, na escolha e organização dos conteúdos’\*\*; ‘em relacionar os objetivos de ensino com as atividades a serem propostas e desenvolvidas nas aulas’; ‘em planejar atividades atrativas para os alunos’; ‘em realizar a adaptação das atividades para o ambiente e materiais existentes’; ‘em escolher as estratégias de ensino’; e, 9) ‘em escolher a forma de avaliação’; b) ‘as dificuldades na execução do planejamento de ensino’ – ‘ter uma boa relação com os alunos’; ‘ter preocupação com a aprendizagem dos alunos’; ‘lidar com os imprevistos surgidos’; ‘ter paciência para explicar as atividades da aula’; ‘adequar a atividade desenvolvida quando não está dando certo a sua realização’; ‘manter o domínio/controlar da turma de alunos’; ‘mediar os conflitos surgidos’; e, ‘ter controle emocional’;

c) ‘as consequências das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino’ – ‘a segurança na docência’; e, ‘a insegurança na docência’; e, d) ‘as consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino’ – ‘o sucesso pedagógico’; e, ‘o insucesso pedagógico’.

Diante deste cenário descrito, constatamos que, tanto o rol de dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino, quanto o rol de consequências das dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino apontam para a constatação de que a ‘maioria’ (o caso do rol de dificuldades na elaboração do planejamento de ensino) e/ou ‘totalidade’ (os casos do rol de dificuldades na execução do planejamento de ensino e do rol de consequências na elaboração e execução do planejamento de ensino) destes está ‘ligada à variável pedagógica’.

Esta constatação está em consonância com o dito por Krug (2020) de que as dificuldades no planejamento de ensino é um dos principais dilemas do início da docência ligado aos próprios professores de EF iniciantes na EB.

Assim sendo, concluímos que ‘foram diversas as dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino pelos professores de EF iniciantes na EB estudados e que as consequências destas mesmas dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino impulsionaram para dois extremos, ou seja, a ‘insatisfação com o insucesso pedagógico’ (isso é, permanecer no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira) ou a ‘satisfação com o sucesso pedagógico’ (isto é, ir para o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira).

Neste sentido, convém lembrarmos Huberman (1995) que descreve que a fase de entrada na carreira possui dos estágios: a) a sobrevivência, que é caracterizada pelo choque com a realidade escolar que envolve as dificuldades da prática docente; e, b) a descoberta, que é caracterizada pelo entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade e sentimento de ser professor. Nesse cenário, Huberman (1995) enfatiza que a fase de entrada na carreira for superada de forma positiva (com sucesso pedagógico e satisfação com a docência) ocorrerá um avanço para a fase de estabilização na carreira (inserção nossa).

Frente a este quadro constatado, inferimos que o ‘pano de fundo, isso é, o que está por trás das consequências das dificuldades da elaboração e execução do planejamento de ensino são as repercussões dos elementos dificultadores e facilitadores do início da docência em EF na EB’. Segundo Krug e Krug (2022), as repercussões de elementos dificultadores do início da docência em EF na EB são: ‘a insegurança na docência’; ‘o fracasso/insucesso pedagógico’; ‘os piores momentos na atuação docente’; ‘o surgimento de crise(s)’; e, ‘a ruptura profissional’. Já, as repercussões dos elementos facilitadores são: ‘a segurança na docência’; ‘o sucesso pedagógico’; ‘os melhores momentos na atuação docente’; ‘o surgimento do entusiasmo profissional’; e, ‘a confirmação do ser professor’.

Para finalizar, salientamos que é preciso considerar que este estudo se fundamentou nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF iniciantes na EB em específico e que seus achados não podem ser generalizados e, sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

## REFERÊNCIAS

CANFIELD, Marta de Salles. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? *In*: CANFIELD, Marta de Salles (org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC, 1996.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

- FLORES, Patric Paludett *et al.* O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.
- KRÜGER, Leonardo Germano *et al.* Aprendendo a ser professor de Educação Física na percepção do planejamento das aulas no Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 125, p. 1-11, out. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd125/aprendendo-a-ser-professor-de-educacao-fisica-no-estagio-curricular-supervisionado.htm>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realidade-escolar>. Acesso em: 03 maio 2022.
- KRUG, Hugo Norberto; BASTOS, Fábio da Purificação de. A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 02, p. 127-146, 2002.
- KRUG, Hugo Norberto *et al.* As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019a.
- KRUG, Hugo Norberto *et al.* Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, jul. 2021.
- KRUG, Hugo Norberto *et al.* Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, ano 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019b.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, ano 16, p. 43-52, 2020.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso. As aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Form@re**, Teresina, v. 9, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2021.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; ILHA, Franciele Roos da Silva. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso. Os elementos dificultadores e os facilitadores do início da docência em Educação Física na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 16, p. 5-29, dez. 2022.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso. Problemas / dificuldades / dilemas / desafios da formação profissional e da prática pedagógica de professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 12, n. 2, p. 1-25, ago. 2018.

- KRUG, Hugo Norberto. Motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, ano 17, n. 45, v. 6, p. 4-13, out. 2021.
- KRUG, Hugo Norberto. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, ano 18, n. 47, v. 8, p. 51-63, jun. 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MATOS, Zélia. A avaliação da formação de professores. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, ano 10, n. 11, p. 53-70, 1994.
- OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.
- SANTOS, Micheli dos *et al.* Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, Niterói, ano 12, n. 28, v. 03, p. 32-38, 2016.
- SOMARIVA, João Fabrício Guima; VASCONCELLOS, Diego Itibere Cunha; JESUS, Thuiane Vieira de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço do Norte. *In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 5., 2013, Tubarão. **Anais [...]**. Tubarão: UNISUL, 2013.
- TELLES, Cassiano *et al.* Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção de acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-academicos-ingressantes-da-graduacao>. Acesso em: 3 maio 2022.
- WEISINGER, Hendrie. **Inteligência emocional no trabalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZACARON, Daniel *et al.* O sucesso pedagógico em Educação Física na opinião dos futuros professores. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, 14., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: FIEP, 1999.

# RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SÃO RAIMUNDO NONATO - PI: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO<sup>1</sup>

## RESUME PRESENCIAL PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN SÃO RAIMUNDO NONATO - PI: CHALLENGES AND STRATEGIES OF RESILIENCE

**Willian Lima Batista**

orcid.org/0009-0001-6749-6464  
willianlb040@gmail.com

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/PARFOR.

**Carla Andrea Silva**

carlandrea@ufpi.edu.br

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP; Docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí - UFPI/ PARFOR; Docente do curso de licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS/UFPI.

**Cândida Josélia de Sousa**

orcid.org/0000-0002-9542-9808  
candidasousa@ufpi.edu.br

Mestre em Saúde e Comunidade pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí - UFPI/ PARFOR.

### RESUMO

A Educação Física Escolar é um componente curricular no qual os docentes enfrentam constantes desafios que podem interferir na qualidade do ensino. O presente trabalho objetivou investigar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos professores de educação física no processo da retomada das aulas presenciais. Estudo de caso do tipo intrínseco com abordagem qualitativa que envolveu observações e a realização de entrevistas semi-estruturadas (com três questões abertas). Foram incluídos seis profissionais de ambos os sexos, lotados nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas do município de São Raimundo Nonato-PI. As respostas foram analisadas e inseridas em duas categorias, desafios e estratégias. Como resultados os desafios citados foram a falta de material e de infraestrutura, atividades de motivação para os alunos, a auto exclusão por parte das meninas das atividades práticas e o cumprimento dos protocolos de biossegurança. Como estratégias foi feito a adaptação, reciclagem e aquisição de materiais, conscientizar, trabalhar com a ludicidade e tornar os alunos como membros ativos do processo. Os resultados apontados pelos professores sugerem que os desafios enfrentados ainda são os mesmos antes da pandemia, exceto ao protocolo de biossegurança, e que as estratégias ainda não são suficientes para ter

1 - O presente artigo foi apresentado como TCC no XIII Seminário Interdisciplinar - PARFOR/UFPI.

exito com os planejamentos do componente curricular. Sendo assim, é visto como necessário a implementação de programas que auxiliem na resolução de tais barreiras ainda existentes nas aulas, de forma a garantir e melhorar o ensino da educação física nas escolas públicas.

**Palavras-chaves:** Educação Física escolar; pandemia; desafios.

## ABSTRACT

*School Physical Education is a curricular component in which teachers face constant challenges that can interfere in the teaching quality. This work had as objective to investigate the challenges faced by the physical education teachers in the return to presential classes. It is an intrinsic case study with a qualitative approach that involved observations and semistructured interviews (with three open questions). Were included six professionals of both sexes, working in the final years of elementary school in public schools in São Raimundo Nonato city. The answers were analyzed and inserted into three categories of challenges. As a result, the pointed challenges by the professionals were the lack of material and infrastructure, motivational activities for students, girls self-exclusion from practical activities and compliance with biosafety protocols. In addition, professionals also pointed out they didn't achieve the proposed objectives to this discipline. The results pointed out by the teachers suggest that challenges faced are still the same before the pandemic, except for the biosafety protocol. Therefore, it is seen as necessary programs implementation that assist in strategies aiming the overcoming of these challenges and limits that still exists in the classes to guarantee and improve the teaching of physical education in public schools.*

**Keywords:** Schoolar Physical education; pandemic; challenges.

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro enfrentou uma série de entraves para conseguir manter as crianças e adolescentes em algum contexto de aprendizagem durante o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Nesse período, as desigualdades de aprendizagem se agravaram ainda mais no país, ao se levar em consideração as diferentes realidades brasileiras (Unesco, 2020).

Em diferentes países existe um movimento de retomada das aulas presenciais, justificado pela importância da educação escolar para o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças, dos jovens e das famílias (MEC, 2020). No Brasil, em especial no estado do Piauí, o retorno dessas atividades escolares teve que respeitar uma série de cuidados para garantir a saúde e a contenção da disseminação da Covid-19, colocando em prática protocolos de biossegurança no ambiente escolar, além de aplicar estratégias para vencer as consequências negativas provocadas pela pandemia na aprendizagem dos alunos (SEDUC-PI, 2021).

Nas aulas de Educação Física, tanto as medidas de biossegurança, quanto o distanciamento entre os alunos, provocaram inquietações no desenvolvimento de aspectos específicos dos elementos da cultura corporal dispostos na unidade temática presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ginástica, dança, esporte, lutas, jogos e práticas corporais de aventura (Brasil, 2017) presentes nas etapas do ensino básico desse componente curricular, por vezes, necessitar do contato físico e do compartilhamento de objetos.

Logo, algumas indagações relacionadas aos processos de ensino aprendizagem aspiraram a presente investigação em decorrência da vivência nas escolas do município de São Raimundo Nonato – PI, como: Quais os desafios encontrados pelos professores de educação física na retomada das aulas presenciais? Como desenvolver presencialmente as atividades da Educação Física no ambiente escolar, diante das restrições impostas pela pandemia? Quais estratégias estão sendo utilizadas nas aulas de educação física para superar tais desafios?

O objetivo deste estudo foi investigar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos professores de educação física no processo da retomada das aulas presenciais. Os achados possibilitarão uma reflexão acerca das estratégias utilizadas pelo professor de educação física escolar perante a problemática enfrentada pelo sistema de ensino e os desafios encontrados por ele nessa retomada em meio à pandemia.

## METODOLOGIA

A pesquisa é um estudo de caso, de abordagem qualitativa (André; Damalzo, 2005). O cenário da pesquisa foi o município de São Raimundo Nonato, localizado à 522,3 km da capital Teresina - Piauí, pertencente a microrregião do Território Serra da Capivara, mesorregião sudeste, com 35.035 habitantes e 2.415.287 km<sup>2</sup> de extensão. O município conta 23 escolas distribuídas nas zonas urbana e rural, no perímetro urbano seis delas ofertam os ciclos do Ensino Fundamental. Dentre as escolas do perímetro urbano, apenas quatro possuem turmas do 6º ao 9º.

Os critérios de inclusão foram ter graduação em Educação Física, estar no lotado e estar atuando nas quatro escolas do perímetro urbano, a amostra total foi de seis professores. Foram excluídos aqueles que estavam em situação de afastamento das aulas práticas por atestado médico, licença ou por serem ocupantes de outros cargos na escola.

A pesquisa ocorreu em dois momentos: a primeira parte foi referida a produção dos dados, que ocorreu nos meses entre maio a junho de 2021, momento em que um questionário com 17 questões foi aplicado aos participantes. Após análise das respostas sentiu-se a necessidade de reunir dados mais consistentes junto aos participantes, este momento foi vivenciado no mês de setembro de 2022, mediante realização de uma entrevista semiestruturada, elaborada e aplicada pelo próprio pesquisador, contida por três questões abertas.

As datas para a coleta dos dados foram agendadas e os instrumentos foram um questionário e uma entrevista. Ambos foram aplicados de forma individual em ambientes reservados dentro das respectivas escolas, aqueles foram disponibilizados de forma impressa, já as entrevistas, foram gravadas com o auxílio de um aplicativo (*Full-featured*) disponível para celular *android* (MOTO G7).

Quanto ao tratamento dos dados, foi utilizada análise de conteúdo das informações obtidas por intermédio das entrevistas. A análise de conteúdo objetiva organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema de investigação (Gil, 1999). Para Caregnato e Mutti (2006), este tipo de análise, é uma forma de expressão do sujeito de pesquisa, em que o analista busca categorizar as partes de texto (palavras ou frases) que se repetem ou se assemelham, inferindo uma expressão que as represente.

A análise dos dados foi feita em quatro momentos. No primeiro, foi realizado uma pré-análise, organização do material, que diz respeito a uma leitura flutuante das falas, a fim de possibilitar uma aproximação com o texto a ser analisado. Já no segundo momento, foi realizada a fase de exploração do material, que consiste na codificação dos textos, ou seja, transformação dos dados brutos em unidade de significação/sentido. Em seguida, foi feita a categorização, que corresponde na classificação e agregação das unidades de significação. Por fim, no quarto momento se realizou o tratamento dos resultados (análise categorial), a inferência (indução a partir dos fatos) e a interpretação (retorno ao referencial teórico, dando sentido a interpretação).

Os professores participantes da pesquisa assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram dessa pesquisa seis professores atuantes nos anos finais do Ensino fundamental, um homem e cinco mulheres, com idade entre 29 e 48 anos, ministrantes da disciplina de Educação Física em escolas públicas do município de São Raimundo Nonato - PI, com experiência de 20 anos, todos relataram possuírem pós-graduação.

Dentre amostra, cinco professores são do quadro efetivo da Secretaria de Educação e um celetista, todos com carga horária de 40 horas semanais, sendo que entre os cinco professores efetivos, dois atuam também na Secretaria Municipal de Saúde.

Os professores relataram os desafios e as estratégias e foram organizados os desafios em subcategorias analíticas: uma referente aos desafios: relacionados à infraestrutura da escola, a falta de interesse dos alunos e às medidas de biosegurança. Outra sobre as estratégias de enfrentamento dos desafios.

### **Desafios da retomada na análise de professores de Educação Física**

A primeira categoria de análise buscou levantar os desafios identificados por professores de Educação Física na retomada das aulas presenciais. A categoria ficou estruturada em três subcategorias: Desafios da retomada relacionados à infraestrutura da escola; Desafios da retomada relacionados à falta de interesse dos alunos e; Desafios por conta do distanciamento social. Vale ressaltar, que muitas vezes nas falas dos professores os mesmos desafios foram citados, com opiniões semelhantes entre si, outros, as respostas fugiram do contexto e não foram levadas em consideração. As falas similares foram expostas na pesquisa e apenas aquelas que se destacaram com mais informações foram citadas na íntegra.

### **Desafios da retomada relacionados a infraestrutura da escola**

Nesta subcategoria de análise foram pontuados os desafios vivenciados pelos professores de educação física relacionados à infraestrutura das escolas, nos trechos a seguir:

*[...] O principal desafio foi esse, realmente, você conseguir manter os alunos distantes nas salas de aula com o número de alunos expressivo de mais de 20 alunos cada sala, as nossas salas não são muito amplas [...]* (PROFESSOR 1).

*[...] A minha maior dificuldade foi fazer com que esses alunos obedecessem às regras por conta ainda da pandemia, porque nós voltamos, mas ainda não tinha né?! Não tinha acabado ainda, estávamos vivendo nessa situação, então fazer com que o aluno não compartilhasse materiais foi um pouco complicado [...]* (PROFESSOR 3).

*Com a nossa realidade né?! Que como você sabe é aquela lá, um espaço né?! Um pequeno espaço, temos uma quadra inacabada fora da escola da comunidade também, só que o meu horário de aula, é um horário também muito ruim para levar já que a quadra não é coberta. A quadra é suja, imunda mesmo, então é complicado até você fazer as atividades da maneira que deve ser feita, primeiramente por conta do sol, porque eu acho que ninguém merece né?! E por conta do local inapropriado sujo* (PROFESSOR 3).

*Um Desafio, porque na escola que eu trabalho sempre teve aquela dificuldade né?! De não ter um local adequado para as aulas práticas, então eu fico mais em sala de aula e o espaço que tem aqui às vezes para sair atrapalha os outros professores e assim é uma dificuldade muito grande material, a gente não tem é muito pouco tenho que trazer de casa* (PROFESSOR 5).

Foi observado com as falas dos pesquisados, que os desafios se materializaram nesse processo da retomada das aulas presenciais, alguns destes, já existentes e que se agravaram nesse período, como a falta de material e a infraestrutura para desenvolver as atividades do componente curricular.

Assim como os resultados encontrados nesta pesquisa, Sousa e Santiago (2018) identificaram, na cidade de Miguel Alves-PI, professores relatando falta de infraestrutura e escassez de recursos para a realização das aulas do componente curricular de Educação Física, refletindo em prejuízo na aplicação dos conteúdos.

Outros novos desafios foram citados e se relacionam diretamente ao processo de ensino aprendizagem dos educandos associados à saúde, referentes às orientações acerca do distanciamento social, emergentes das medidas impostas pelos protocolos de biosegurança, os quais trouxeram orientações como o não compartilhamento de objetos e o distanciamento social.

Sobre a questão da infraestrutura das escolas para o desenvolvimento do componente educação física escolar, recorda-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), assegura que o Estado tem o dever de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996, p. 2).

Existe a ideia de que espaços adequados para as aulas de Educação Física são relevantes para um desenvolvimento adequados das aulas (Sousa; Santiago, 2018).

Matos (2005), em sua discussão por meio da obra: “A organização espacial escolar e sua influência nas aulas de Educação Física”, pondera que o espaço físico escolar é de extrema relevância para os alunos em diversos aspectos, porque é um cenário diário de estudo, discussões, debates, reflexões, sociabilidade e momentos de lazer, também deve ser um ambiente atrativo.

Diante disto, em uma escola existem itens necessários para um bom funcionamento e desenvolvimento da instituição em sua totalidade, principalmente para os alunos (Matos, 2005). Nessa perspectiva, pensar, planejar e organizar espacialmente de forma correta a infraestrutura da escola pode ofertar um aprendizado diferenciado nas aulas de Educação Física.

Analisando esse viés, as escolas do município de São Raimundo Nonato – PI, passaram por reformas recentes, na qual espaços foram urbanizados, novas salas construídas, mas nada foi direcionado às melhorias pertencentes para a aplicação das aulas de Educação Física, embora, existam projetos que se destinam recursos para a construção de quadras em escolas públicas brasileiras.

De acordo com Abe e Schmitzhaus (2016), o programa de aceleração do crescimento (PAC) possui dentre seus objetivos a construção de quadras esportivas cobertas ou cobertura nas quadras já existentes. Tal recurso destina-se às escolas estaduais e municipais com mais de 500 alunos, mas que desde 2014, escolas com mínimo de 100 matrículas já poderiam ser contempladas com quadras poliesportivas. É sabido que, somente a construção de quadras nas escolas não é a solução para educação física escolar alcançar sua intencionalidade dentro do contexto educacional, mas seria um grande passo nessa direção.

### **Desafios da retomada relacionados a falta de interesse dos alunos**

Nesta subcategoria de análise, foram pontuados os desafios vivenciados pelos professores de educação física, relacionados a falta de interesse por parte dos alunos nas aulas, no que se refere a participação ativa. As falas a seguir ilustram essa realidade apontada pelos pesquisados:

*A maioria das vezes eles não querem, então eu me preocupo muito e vejo que a gente tem que fazer uma busca ativa, saber realmente o que é que tá acontecendo, o que é que a gente pode fazer. A gente como profissional, a gente se sente às vezes até de certa forma inútil, você estuda tanto e você trabalha tanto (PROFESSOR 3).*

*Tem dia que você, para assim, meu Deus vou para a escola daquele jeito, os meninos assim, não querem nada aí você fica imaginando, dá vontade de desistir, mas aí tem dia que tá menos, tem dia que tá mais, aí vou tentando [...] Aquele problema que eles querem, que acha que a*

*educação física é só jogar bola aí tem esse problema quando coloca outro assunto eles não querem (PROFESSOR 5).*

*Eu mesmo não estou conseguindo aplicar o componente como deveria e isso porque existe muita cultura do futsal, as nossas crianças, aqui elas estão imersas nesse contexto e só ter a oportunidade de vivenciar o futsal e eles têm dificuldade de experimentar outros tipos de atividades corporais” (PROFESSOR 1).*

*[...] As meninas vão se recusando de todas as modalidades, elas criam várias estratégias, tem uma dor de cabeça, é a estratégia do dia que estão menstruadas, estratégia que hoje não vão porque estão cansadas. Então assim, entre as meninas eu acabo observando que elas têm uma dificuldade em participar mais ativamente das aulas práticas (PROFESSOR 1).*

É possível perceber na fala dos professores, o desafio relativo ao desinteresse dos alunos para com as aulas, que em alguns momentos ocorre pela compreensão equivocada sobre o componente curricular que é educação física escolar, eles atribuem a aula, apenas a realização de determinados jogos com bola. Ficam evidentes que as questões de gênero apontam a preferência dos meninos por determinadas unidades temáticas e a auto exclusão das meninas em atividades práticas. O cenário retratado é de alerta, pois acaba por desmotivar alguns dos profissionais ao ponto de se sentirem inúteis e pensarem até em desistirem da docência.

Segundo Azevedo Junior *et al.* (2006), há décadas, os homens praticam atividades físicas e esportivas sistematizadas mais do que as mulheres. Dado esse que não deve ser refletido na educação física escolar sendo que a disciplina é para todos os alunos, desta forma os professores devem buscar estratégias para driblar essa problemática e atrair as meninas para as aulas práticas, ressaltando a importância do exercício físico regular, e que durante as aulas é o momento de desenvolver diversos elementos da cultura do movimento.

Tais desafios enfrentados pelos professores nesse processo de retomada podem criar barreiras, como limitações para que a aprendizagem no ensino da educação física seja realmente efetivado.

Sousa e Santiago (2018) ratificam que o desinteresse esteja associado à questão da falta de infraestrutura e da ausência de materiais adequados para o desenvolvimento do componente curricular, tornando as aulas menos interessantes aos alunos.

### **Desafios por conta do distanciamento social**

Sobre os desafios relacionados ao distanciamento social, recorda-se que o guia prático para o retorno consciente às aulas presenciais, da Secretaria Municipal de Educação de São Raimundo Nonato (SEMED, 2020), orienta que se mantenha uma distância mínima de 1,5 m entre os alunos e o não compartilhamento de materiais escolares e objetos pessoais. Mas como respeitar as orientações, levando em conta as especificidades da Educação Física em uma disciplina essencialmente teórico-prática, na qual não possui espaços apropriados para a aplicação das aulas e materiais didáticos insuficiente ou mesmo inexistentes.

Olhando para a cidade de São Raimundo Nonato, localizada no sertão do Piauí, o sol predomina o ano inteiro e o calor se torna mais um desafio na execução das aulas, principalmente nas aulas de Educação Física. Assim entra em discussão os espaços para as aulas, que não possuem cobertura, expondo os alunos e professores aos raios solares durante as aulas, podendo acarretar em problemas de saúde, como: insolação, sangramentos nasais e, a longo prazo, patologias como o melanoma (Tavares, 2013 *apud* Souza; Botelho, 2006).

Ressalta-se ainda que a disciplina de Educação Física, por trabalhar com as unidades temáticas trazidas pela BNCC, teve sua execução prejudicada na pandemia ante a existência da necessidade do contato físico (momentos de atividades práticas, realização de alongamentos, exercícios, participação dos professores etc) (Pacheco; Acco, 2021).

No mesmo sentido, o quadro pandêmico tornou a execução do trabalho pedagógico na disciplina ainda mais delicado, principalmente no que tange ao estudante, pois muitos deles necessitam da atividade corporal para o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira; Scholze, 2021). Diante disso, é notável a necessidade de esforço do professor ao planejar e incorporar atividades considerando cada uma das particularidades (Oliveira; Scholze, 2021).

Ao conferir seguimento a esta discussão, apresenta-se a seguir a segunda categoria analítica, estratégias para o enfrentamento dos desafios, que emergiu dos dados produzidos na pesquisa.

### **Estratégias de enfrentamento de professores de educação física frente aos desafios do período pandêmico**

A segunda categoria de análise buscou identificar as estratégias utilizadas pelos professores de educação física na tentativa de superar os desafios apontados, considerando o retorno das aulas. A categoria ficou estruturada em duas subcategorias: estratégias relacionadas a infraestrutura da escola e estratégias relacionadas a falta de interesse dos alunos.

#### **Estratégias relacionadas a infraestrutura da escola**

Questões relacionadas à falta de infraestrutura das escolas, no que se refere a espaços para serem desenvolvidas as aulas de educação física, surgem nas falas acerca do momento de retomada das aulas presenciais, e assim conferem materialidade a esta segunda categoria de análise. As apreciações dos pesquisados reunidas nessa direção foram:

*Estratégias para estar trabalhando com esses alunos de acordo com o que a gente tem na escola, porque a gente tem na escola, no momento, são bolas. Pode ser que tenham mais coisas né?! Mas o que eu saiba as bolas e jogos, jogos educativos temos cordas também mas caso eu necessito de arco né?! Porque a gente necessita muito de arco, porque eu trabalho com 6º ano e tem muitas atividades principalmente ainda que não acabou totalmente, então as atividades mais individualizadas é aí a gente vai é se adequando né (PROFESSOR 3).*

*A gente já tinha algum material aqui, a gente improvisa muito, né fazendo, utilizando materiais recicláveis, trazendo de casa mesmo, trazendo até materiais nosso pra fazer essa parte (PROFESSOR 2).*

*É uma dificuldade muito grande de material, a gente não tem, é muito pouco, tenho que trazer de casa (PROFESSOR 5).*

É sabido que tanto a infraestrutura como a escassez de materiais são um fardo carregado há muito tempo pelos professores do componente compreendido pela Educação Física. A leitura atenciosa das falas acima permitiu constatar que, em relação à superação da falta de material didático pedagógico, foi realizada a adaptação e/ou readequação dos poucos materiais já existentes, a construção e a utilização de materiais recicláveis e a aquisição mediante recursos próprios dos docentes. Tal realidade ilustra o movimento dos profissionais da área de se utilizarem de muita expertise, criatividade e jogo de cintura para vencer em partes tal problemática.

De acordo com Canestraro, Zulai e Kogut (2008) “O professor deve selecionar materiais a partir das reações dos alunos durante o dia-a-dia escolar, bem como faz uso de sua criatividade para produzir novos recursos de ensino”. Ações como essas citadas pelos autores possibilitam aos docentes compreenderem a dinâmica dos alunos e, com isso, proporcionarem novas e variadas experiências em suas aulas.

Em relação à falta de espaços adequados para as práticas, alguns professores acabaram restringindo as aulas dentro da sala, aplicando o conteúdo de forma teórica e gerando em momentos pontuais alguma dinâmica para fruição, ali mesmo confinados nas salas de aulas, conforme as falas a seguir:

*Metodologia nesse período principalmente nesse início de segundo semestre é mais só a questão mesmo de aula dialogada expositiva e produção de texto. A dinâmica que a gente consegue trazer para uma turma de 30 a 35 alunos você sabe que em sala de aula fica inviável e complicado, mas a gente tenta (PROFESSOR 4).*

*Por não ter um local adequado para as aulas práticas, então eu fico mais em sala de aula. [...] os alunos me cobram muito das aulas práticas e é direito de ter essas aulas, aí eu sempre tô colocando uma atividade prática que dê para fazer naquele espaço, não há aula em si que é uma hora de aula não, dá aí eu pego assim meia hora ou 20 minutos, tô tentando (PROFESSOR 5).*

Percebe-se pelas colocações dos pesquisados, que houve considerável esforço por parte dos professores para superar as questões de infraestrutura e a falta de materiais e em meio aos fatores limitantes seguiram com o intuito de ministrarem suas aulas. O que não se pode é naturalizar o descaso para com a educação física escolar, uma vez que são fatores que atingem diretamente a aprendizagem dos alunos, pois acabam limitando as experiências corporais que devem ser trabalhadas na escola.

Nesse sentido, recordam-se autores como Damazio e Silva (2008, p. 193) ao afirmarem que:

*[...] as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.*

Estes fatores estruturais de fato impactam o bom andamento da disciplina, por mais que se busque meios de superação por parte dos docentes, as estratégias acabam esbarrando na falta desses insumos que são inerentes à especificidade do componente, desta forma interferindo em todo processo didático.

Autores como Souza Lima (1998, p. 31), ao discutirem sobre a infraestrutura da escola, alertam para o fato de que a escola não é um “estacionamento de crianças” ao asseverarem que:

*O espaço físico é material riquíssimo e está sendo desprezado. Nos projetos de construções escolares, não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado.*

Olhando para a educação física como cultura corporal do movimento, o espaço é fator preponderante para sua aplicabilidade. Quando esses espaços não são pensados desde a elaboração dos projetos de edificação das escolas, o direito dos professores e alunos, no que se refere a construção de saberes, acaba sendo retirado.

Para além do ambiente físico, recorda-se aqui que os materiais esportivos somados às demais práticas corporais formam uma estrutura central para o desenvolvimento das aulas de educação física escolar.

### **Estratégias relacionadas a falta de interesse dos alunos**

O desinteresse pelas aulas de Educação Física na retomada das aulas foi um dos pontos mais recorrentes nas falas dos professores entrevistados e constituiu essa subcategoria, que reuniu as estratégias apontadas pelos docentes para superar este desafio, mediante a exposição das seguintes falas:

*Educação física é saúde, a gente tem que tá desenvolvendo essa parte, fazendo com que os meninos venham entender, que as crianças venham a entender a importância da educação física na vida delas (PROFESSOR 2).*

*Eu tento trazer isso para eles, da importância de você ter uma prática regular de atividade física não só eles, mas também a família (PROFESSOR 1).*

Verificou-se que os professores que estes procuraram conscientizar os alunos à sua maneira sobre a importância das aulas de educação física, não só para o contexto escolar, mas para a vida. Perrenoud (2000), afirma sobre a necessidade de envolvimento do aluno, pois se torna

necessário que o estudante tenha vontade de aprender e que encontre sentido no que se aprende. Dessa forma, demonstrar a relevância das aulas de Educação Física já é um grande passo para buscar contornar essa resistência por parte dos alunos.

Nesse cotidiano marcado por tantos desafios, alguns autores chamam atenção para o fato de que:

Sendo assim o papel do professor é de facilitador da aprendizagem, não detentor de todo o saber, devendo estar aberto a novas experiências, a compreensão dos sentimentos e problemas de seus alunos (Silva, 2005 apud Bacarelli et al. 2010, p. 25).

Ao professor é dada uma difícil tarefa que é a de proporcionar aulas atrativas e inclusivas, que contemplem todo esse universo heterogêneo presente no ambiente escolar. Assim é preciso por parte do docente, estar disposto a se reinventar diante dos desafios educacionais de uma sociedade dinâmica e mutável na qual estamos inseridos, assim compreendendo os contextos sociais que envolvem os alunos.

Além disso, por existir a preferência pelas unidades temáticas específicas por parte dos alunos, os professores acabam negociando com aqueles para enfim conseguirem desenvolver outras competências e habilidades por meio das diversas práticas corporais previstas na BNCC, conforme a seguinte fala:

Às vezes eu uso o combinado, não a gente pode fazer esse assunto por exemplo, aí depois a gente joga um pouco de bola, aí tem que negociar, se não negociar eu não consigo fazer nada, mas aí depois dá certo (PROFESSOR 5).

Uma série de fatores internos e externos acabam influenciando diretamente nas aulas de Educação Física, questões estruturais e culturais que levam à preferência de certas unidades temáticas do componente, o que requer um planejamento por parte do professor no intuito de superar tal barreira.

Dessa forma, permitir a interferência dos alunos na elaboração e desenvolvimento das aulas, no sentido de viabilizar uma diversidade maior de práticas corporais tem sua relevância, como nos traz os autores Santos e Borher (2017), os combinados têm seu espaço dentro das aulas de Educação Física, essa participação dos alunos na construção das aulas é de suma importância. O que não pode é virar rotineiro dentre as práticas pedagógicas dos docentes. Deve ser encarada como uma ferramenta facilitadora para o início de um trabalho de maior exploração da versatilidade do componente curricular.

Os professores relataram ainda que, somados a essas estratégias já citadas, buscaram levar algo recreativo por meio de dinâmicas, jogos e brincadeiras com o uso da ludicidade com o intuito de acolhimento e de tornar os alunos membros ativos do processo de ensino-aprendizagem, além de, lhes aproximar com a disciplina.

Contudo, na visão dos professores, mesmo diante tantos esforços nessa retomada das aulas, as estratégias colocadas em prática para a superação dos desafios, ainda foram insuficientes para

vencer tais barreiras impostas pelo atual sistema educacional, o que impede o alcance, ou pelo menos a integralidade dos objetivos propostos para a educação física escolar.

É importante reconhecer que as estratégias aplicadas pelos docentes não são eficientes para qualquer turma ou escola. Assim cada professor deve identificar e testar diferentes metodologias para alcançar seu objetivo. Da mesma forma, nem sempre as atividades serão satisfatórias para todos os alunos. Mas, em algumas situações, pequenos momentos de interação devem ser encarados como conquistas (Martins; Freire, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode observar sobre desafios enfrentados pelos professores não são totalmente oriundos da pandemia, pois muitos já existiam e acabaram por aflorar nesse retorno das aulas de forma presencial, como é o caso da falta de material e de infraestrutura, a auto exclusão por parte das meninas nas atividades práticas e de recursos para o desenvolvimento de aulas mais convergentes com os objetivos do componente curricular compreendido pela Educação Física. O desafio mais recente causado pela pandemia se relaciona ao cumprimento dos protocolos de biossegurança. Todos estes resultados implicam em aplicação de estratégias feitas pelo próprio professor.

Em relação às estratégias utilizadas pelos professores se destacaram a adaptação, reciclagem e aquisição de materiais, as tentativas de conscientizar sobre a importância da prática, o trabalho prático por meio de atividades lúdicas e, também, tornar os alunos como membros ativos do processo. Os resultados apontados pelos professores sugerem que os desafios enfrentados ainda são os mesmos antes da pandemia, exceto ao protocolo de biossegurança, e que as estratégias ainda não são suficientes para ter sucesso com os planejamentos do componente curricular. Sendo assim, é visto como necessário a implementação de programas que auxiliem na resolução de tais barreiras ainda existentes nas aulas, de forma a garantir e melhorar o ensino da educação física nas escolas públicas.

Visto isso, para o bom desenvolvimento do componente curricular, se faz necessário um espaço, no mínimo amplo, para aplicabilidade das práticas corporais em sua completude, além de tentar manter o distanciamento mínimo, como sugerem os protocolos de retomada, bem como o guia da própria Secretaria de Educação.

Portanto, as mazelas do passado ainda assombram as aulas de Educação Física e que se potencializaram com o advento da pandemia, em que só criatividade e boa vontade dos professores não são suficientes para vencê-las. Se vê necessário um olhar mais sensível e investimento maciço por parte dos gestores que estão à frente da educação do município no que se refere à construção de espaços adequados para as práticas corporais, aquisição de materiais didáticos pedagógicos específicos da disciplina, investimento na capacitação e incentivos para formação continuada dos docentes, fatores esses que podem influenciar diretamente na superação dos desafios, de forma a garantir e melhorar o ensino e a valorização disciplina de educação física nas escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ABE, Tatiana Kaori; SCHMITZHAUS, Aline Márcia; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em Maringá: uma análise preliminar e crítica das prioridades de investimento. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/30851>. Acesso em: 13 out. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza; DALMAZO, Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AZEVEDO JUNIOR, Mario Renato de; ARAÚJO, Cora Luiza Pavin; PEREIRA, Flávio Medeiros. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-58, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092006000100005>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BACCARELLI, Maria Regina Trevizan *et al.* Relacionamento interpessoal professor-aluno na educação física. **Conexões**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 19-32, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637738>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Presidência do CNS; Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 13 out. 2022.
- CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2008. p. 12328-12336.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/>. Acesso em: 13 out. 2022.
- DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/3590>. Acesso em: 13 out. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Panorama, São Raimundo Nonato-PI. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/sao-raimundo-nonato/panorama>. Acesso em: 13 out. 2022.

- LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Espaços educativos: uso e construção**. Brasília: MEC; CEDATE, 1988. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001395098>. Acesso em: 13 out. 2022.
- MARTINS, Ana Beatriz Rizzotti; FREIRE, Elisabete dos Santos. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 760-774, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/19222>. Acesso em: 13 out. 2022.
- MATOS, Marcelo da Cunha. A organização espacial escolar e sua influência nas aulas de Educação Física. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9., 2005, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: UFF; Departamento de Educação Física e Desportos, 2005. p. 71-74. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/a-organizacao-espacial-escolar-sua-influencia-nas-aulas-educacao-fisica/>. Acesso em: 13 out. 2022.
- OLIVEIRA, Achilles Alves de; SCHOLZE, Sara. Movimento, criação e expressão em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino de Educação Física e Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamenta. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/oi/Downloads/olhardeprofessor,+Cov.15979.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.
- PACHECO, Rafaela Ribeiro; ACCO, Luciane Lara. **O ensino remoto na educação física escolar em tempos da pandemia da covid-19: uma pesquisa bibliográfica**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade do Sul de Santa Catarina, [s.l.], 2021.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAUI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Portaria SEDUC-PI/GSE N° 806/2021**. Dispõe sobre as diretrizes para o retorno das atividades pedagógicas flexíveis nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí no ano letivo de 2021. Teresina: SEDUC, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivo/voltaSegura/aba%20Portaria%20SEDOC-PI%20GSE%20801-2021%20ok.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.
- SANTOS, Felipe Silvestre dos; BORHER, Érica Dias de Souza. A prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Universo**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?nal=3universobelohorizonte3&page=article&op=view&path%5B%5D=5202&path%5B%5D=2830>. Acesso em: 13 out. 2022.
- SÃO RAIMUNDO NONATO. Secretaria Municipal de Educação. **Guia Prático para o Retorno Consciente às Aulas Presenciais**. São Raimundo Nonato: Prefeitura Municipal de São Raimundo Nonato, 2021.
- SOUSA, Dheane Soares Alcântara de; SANTIAGO, Maria Luci Esteves. Recursos didáticos e de infraestrutura: reflexo sobre as aulas de educação física em escolas públicas na cidade de Miguel Alves-PI. **Form@re**, Teresina, v. 6, n. 2, p. 34-44, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/7485/4995>. Acesso em: 13 out. 2022.
- TAVARES, Wellington Silvério. **A infraestrutura para educação física nas escolas da cidade de Araranguá/SC**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1572/1/Wellington%20Silv%C3%A9rio%20Tavares.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO “Reabertura segura das escolas deve ser prioridade”, alertam UNICEF, UNESCO E OPAS/OMS. **UNESCO**, [s.l.], 18 set. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/reabertura-segura-das-escolas-deve-ser-prioridade-alertam-unicef-unesco-e-opasoms>. Acesso em: 13 out. 2022.

---

# FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS: UM OLHAR PARA OS IDIOMAS E VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL

## TEACHER TRAINING AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCIENTIFIC PUBLICATIONS: A VIEW OF LANGUAGES AND INSTITUTIONAL AFFILIATION OF THE AUTHORS

**Aline Ramos Soares Bezerra**  
orcid.org/0000-0001-8199-4315  
alinessoaresbezerra@gmail.com

Doutoranda em Educação (PPGED/UFS). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal de Sergipe (2008) e atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico do Instituto Federal de Sergipe - IFS. Pesquisadora Permanente (Líder) do Grupo de Pesquisa Economia e Gestão Aplicada (IFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEASE/UFS). Editora de Seção da Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA).

**Crislaine Suellen Santos de Araújo**  
crislainesuellen@yahoo.com.br

Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura Plena na Universidade Federal de Sergipe, técnica em Química de Alimentos pelo Instituto Federal de Sergipe e Pós Graduada (Especialização) em Educação Ambiental na Faculdade São Luís. Atua como Técnica Administrativo na Universidade Federal de Sergipe. Interessada em pesquisas nas áreas de Formação de professores e Educação Ambiental.

**Aline Lima de Oliveira Nepomuceno**  
orcid.org/0000-0001-7936-2167  
aline\_limadeoliveira@yahoo.com.br

Doutora em Educação (PPGED-UFS-2017), mestre em Educação (PPGEduc-UFRRJ-2012), graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena) (UFS- 2009). Desempenha pesquisas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE-UFS), ao Projeto Sala Verde na UFS, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS-UFRRJ) e ao Grupo de Estudos em Educação Científica (GEPEC-UFS). É professora do ensino superior efetiva do Departamento de Biologia da UFS e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - UFS.

## RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o idioma de publicação e a vinculação institucional dos autores das publicações científicas sobre formação de professores e a educação ambiental no periódico “Ambiente e Sociedade” no interstício de 2018 a 2022. Em virtude das questões e do objetivo desta pesquisa, a abordagem aqui adotada tem natureza qualitativa para a investigação e relato analítico dos dados. Trata-se de um estudo teórico do tipo mapeamento. A análise dos 2 artigos elegíveis, evidenciou que todos os artigos foram publicados em língua inglesa. Sobre a vinculação institucional dos autores, destaca-se a contribuição das instituições públicas de ensino superior com a Ciência e uma distribuição espacial heterogênea.

**Palavras-chave:** processos formativos; prática docente; educação ambiental.

## ABSTRACT

*The objective of this study is to analyze the language of publication and the institutional affiliation of the authors of scientific publications on teacher training and environmental education in the journal “Ambiente e Sociedade” between 2018 and 2022. Due to the questions and objective of this research, the approach adopted here has qualitative nature for the investigation and analytical report of the data. This is a theoretical study of the mapping type. The analysis of the 2 eligible articles showed that all articles were published in English. Regarding the authors’ institutional affiliation, the contribution of public institutions of higher education to Science and a heterogeneous spatial distribution stands out.*

**Keywords:** formative processes; teaching practice; environmental education.

## INTRODUÇÃO

As primeiras preocupações sobre a questão ambiental em âmbito mundial, ocorreram a partir de 1972, com a Conferência de Estocolmo. Algumas diretrizes estabelecidas nesse evento dizem respeito à necessidade de uma concepção multidisciplinar para uma nova área de conhecimento, a Educação Ambiental.

A educação ambiental, que nem precisaria ser assim adjetivada, visto que toda Educação, por si só já deveria ser naturalmente ambiental conforme pensamento de Guimarães (2004), deve levar em consideração todos os níveis de ensino, inclusive o não-formal, com o objetivo de conscientizar, sensibilizar e mobilizar profundamente a sociedade em relação aos problemas ambientais. Nesse processo educativo é importante estruturar as atividades exercidas em torno dos problemas da comunidade em que se localiza a escola, de modo globalizador e interdisciplinar.

Dentro dessa perspectiva, a formação dos professores implica em um processo de desenvolvimento permanente que envolve diferentes fatores que incluem tanto a dimensão pessoal como profissional do sujeito. É um processo formativo que depende de uma atitude favorável, envolvimento e compromisso não só por parte dos professores, mas também dos gestores e formadores, já que nenhuma ação formativa se efetiva sem a disponibilidade e engajamento dos que dela participam. Dessa forma, acreditamos que a educação ambiental requer professores que em suas práticas docentes, enfrentem a crise socioambiental, sem caírem nas armadilhas paradigmáticas previstas por Guimarães (2004).

Nessa tessitura, a formação inicial e continuada dos professores e a análise da prática docente têm sido uma linha de pesquisa importante nos estudos sobre o contexto educativo-escolar. A intercessão entre a Formação de Educadores e a Educação Ambiental tem ganhado espaço na pauta das pesquisas científicas. Nesse sentido, é necessário conhecer avanços e barreiras existentes na formação de professores em relação à Educação Ambiental, a fim de avaliar terrenos

áridos ou férteis para se mover, por meio da identificação de um escopo científico a partir da sistematização de pesquisas científicas já publicadas.

O olhar para os idiomas de publicação e a vinculação institucional dos autores que publicam sobre a temática supracitada é altamente necessário, visto que o idioma da publicação é um aspecto importante na escolha da literatura a ser citada por um autor e a análise do local onde estão sendo desenvolvidas essas pesquisas pode revelar aspectos relevantes a respeito do próprio desenvolvimento da Ciência no Brasil.

Sobre o idioma de publicação, o último World Science Report publicado pela Unesco (2021) aponta as desigualdades produzidas pela hipercentralização do inglês como língua de publicação e analisa seus efeitos por regiões. Chama a atenção que essa hegemonia parece ter se aprofundado em relação ao relatório anterior. Na mesma direção, a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) realizou um estudo recente sobre ciência multilíngue, cujos resultados iniciais tiveram ampla repercussão no âmbito ibero-americano, difundindo a ideia de uma “ditadura do inglês” na divulgação da ciência. No relatório, realizado em conjunto com o Instituto Elcano e assinado por seu pesquisador Ángel Badillo, estima-se que, em 2020, aproximadamente 95% de todos os artigos publicados em revistas científicas convencionais foram escritos em inglês, enquanto apenas 1% em espanhol ou português (Badillo, 2021). Apenas 13% dos cientistas na Espanha publicaram seus trabalhos em espanhol, 12% no México, 16% no Chile e cerca de 20% na Argentina, Colômbia e Peru. A situação da língua portuguesa é um pouco mais complexa. Apenas 3% dos pesquisadores portugueses e 12% dos brasileiros escolheram seu idioma para publicar seus trabalhos, enquanto o restante o fez em língua inglesa.

Com o intuito de contribuir com essa problemática, centramos esse estudo na seguinte questão de pesquisa: Em que idioma e qual a vinculação institucional dos autores das publicações científicas sobre formação de professores e Educação Ambiental no periódico “Ambiente e Sociedade” no interstício de 2018 a 2022?

Nos interessa saber quantos e quais são esses trabalhos, idioma de publicação e a vinculação institucional de seus autores. Essas são algumas questões que nortearão a nossa pesquisa.

Dessa forma, para responder à questão de pesquisa estabelecida, esse estudo teve por objetivo analisar o idioma de publicação e a vinculação institucional dos autores das publicações científicas sobre formação de professores e a educação ambiental no periódico “Ambiente e Sociedade” no interstício de 2018 a 2022.

A escolha desse periódico se deu a partir da identificação de base de dados que tivessem relevância científica no meio acadêmico e que os temas Educação Ambiental e Formação de Educadores tivessem adesão aos seus escopos. Por essa pesquisa fazer parte de um projeto maior, os periódicos que compõem o universo supracitado foram trabalhados por diversos pesquisadores, sendo este estudo, um recorte desse projeto de investigação maior.

## A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Quanto mais as questões ambientais figuram no debate social, elas se apresentam de forma cada vez mais complexa e é perceptível também os desafios epistemológicos em todos os campos científicos para construir respostas a tal problemática. Da mesma forma que outros temas presentes no cenário social, o discurso ambiental também foi incorporado ao contexto da Educação, pressupondo um debate plural e por vezes, denso e tenso, devido a própria natureza e complexidade do tema, como também em relação a suas implicações de caráter político e ideológico.

A educação ambiental, nos últimos anos, assumiu uma importância crescente no âmbito da Educação, sendo incorporada e reconhecida na literatura sobre políticas públicas educacionais e nas práticas cotidianas das escolas, constituindo-se em um campo de conhecimentos e ação de caráter híbrido, que envolve a relação que se estabelece entre diversas disciplinas e áreas de conhecimento.

Aliado ao fenômeno supracitado, a educação ambiental constitui-se, desde sua origem, em uma opção de contracultura ao modelo hegemônico de desenvolvimento que desconsidera os danos causados ao meio ambiente pelo modo de produção e consumo (Campos, 2015). E isso exige uma ação política dos educadores, fundamentada nas opções ideológicas de cada um e na capacidade de crítica social. No caso dos professores, Campos (2015, p. 267) afirma que a ação educativo-ambiental “pressupõe uma mudança em diversos aspectos de sua prática pedagógica, o que não consiste em uma tarefa fácil, já que implica em mudanças didáticas e curriculares, envolvendo sua ação individual e seu compromisso com o coletivo”.

Campos (2015) afirma ainda que a ação dos professores é imperativa para a efetivação da Educação Ambiental no âmbito escolar porque a sua prática profissional envolve situações complexas e de pouca previsibilidade, e que exigem a adoção de posições de enfrentamento de forças e de poder, que reproduzem as mesmas características da dinâmica social.

O papel do professor em sala de aula está intrinsecamente ligado à sua práxis educativa, onde o professor além de ser um facilitador do aprendizado, busca aproximar os conhecimentos comunitários com os acadêmicos, estabelecendo uma prática docente que leve a uma práxis dos educandos.

Para Freire (1987), alinhar a teoria e a prática é de fundamental importância para que a práxis possua um caráter educativo crítico e reflexivo, visando a transformação da realidade e da história da sociedade. Para o autor, a práxis é um processo dialético que busca romper com a dicotomia do processo teoria e prática, na busca de compreender e transformar o homem, seus processos e suas realidades.

Tardif (2002) entende que a formação inicial dos docentes constitui apenas uma etapa formativa delimitada no tempo e no espaço, já que o processo de formação e edificação dos saberes utilizados pelos professores para realizarem suas tarefas profissionais são o resultado de um conjunto de fatores mais amplo, que influi ou determina sua ação e seu pensamento. Trata-se de um somatório de conhecimentos, significados, experiências e valores que se formam ao longo de toda a trajetória vital dos sujeitos.

Apesar de já encontrarmos bastante documentos que oficializem a Educação Ambiental (EA) como um processo educativo contínuo, integrado e permanente, ainda há uma dificuldade na formação de professores quanto a consolidação dessa dimensão em suas práticas educativas. Tristão (2004) afirma que a prática da EA nos cursos de graduação das universidades ainda é pouco observada.

Não obstante, Guimarães (2004) coaduna com a constatação de Tristão (2004) em relação aos avanços que são percebidos nas práticas escolares e na formação dos professores. Para o autor, seria ingênuo desconsiderar o que tem sido apontado por diversos pesquisadores, ou seja, embora a educação ambiental se expanda, ela ainda é pouco abrangente em relação à complexidade do tema e se caracteriza por ações pontuais e pouco críticas, caracterizando-se como uma prática que precisa ser potencializada em múltiplas dimensões, ou que podem ser consideradas como práticas conservadoras de educação ambiental que se manifestam no dia a dia escolar e refletem a hegemonia de uma determinada visão de mundo (Guimarães, 2004).

Diante disso, há uma grande necessidade em articular a formação docente com o processo educativo ambiental, visto que por muitas vezes os docentes não conseguem efetivar suas

práticas em EA de forma crítica, ficando apenas com a teoria e não associando a realidade social, apontando assim uma fragilidade no processo de formação.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

Em virtude das questões e do objetivo desta pesquisa, a abordagem aqui adotada tem natureza qualitativa para a investigação e relato analítico dos dados coletados (Minayo, 2012).

Optamos pela vertente qualitativa por entender que é importante analisar a compreensão dos sentidos construídos pelas produções científicas publicadas no periódico “Ambiente e Sociedade” no corte temporal adotado (2018 a 2022). Para tornar exequível esta pesquisa, foram delimitados os aspectos metodológicos abaixo descritos.

Trata-se de um estudo teórico do tipo mapeamento, que segundo Morosini e Fernandes (2014) é um tipo de estudo que visa a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Esse levantamento ocorreu no dia 04 de outubro de 2022, por meio do acesso à base de dados do periódico “Ambiente e Sociedade”. A seleção das produções que compõem esse estudo obedeceu a critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão de publicações a serem analisadas foram as *strings*: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL” AND “FORMAÇÃO DE EDUCADORES” OR “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” OR “FORMAÇÃO DOCENTE”. Esses descritores foram pesquisados deixando a função ‘Todos os Campos’ habilitada, o que implica que essas *strings* foram buscadas nos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas abrigadas por essa base.

O critério de exclusão utilizado nesta fase preliminar da pesquisa foi o corte temporal já apresentado anteriormente, de 2018 a 2022, que representa os últimos cinco anos produções científicas publicadas. No momento da análise mais profunda, outros critérios de exclusão foram estabelecidos, a exemplo da fiel adesão ao escopo estudado. A busca resultou em 12 publicações. Após a leitura flutuante dos artigos, 10 deles foram excluídos da análise porque não se encaixavam no tema da pesquisa ou atendiam somente um dos conceitos-chave. Totalizando apenas 2 artigos a serem analisados.

Os critérios de análise adotados nessa investigação para as publicações elegíveis foram o idioma de publicação e a vinculação institucional dos autores. Essa análise será apresentada na seção seguinte.

Apesar da nossa pretensão ser analisar o idioma e a instituição de vinculação de autoria desses trabalhos, decidimos classificá-los em relação aos seus objetivos de pesquisa. Nesse intento, elegemos duas categorias de análise: Processos Formativos e Práticas Docentes. Na categoria Processos Formativos foram alocados estudos que se dedicaram a analisar as influências, contribuições e/ou impactos da Educação Ambiental na formação inicial e continuada de educadores. Já os trabalhos que se preocupavam com a Educação Ambiental na Formação Docente a partir dos reflexos dela nas práticas pedagógicas docentes foram agrupados na categoria Práticas Docentes.

### **Descrição da Categorias**

Um texto e nem mesmo uma palavra têm apenas um significado, estando aberto a inúmeras possíveis questões. Por esse motivo é necessário descrever as categorias elegidas para a análise dos dados, que conforme já anunciadas são Processos Formativos e Práticas Docentes.

“A palavra formação comporta uma grande variedade de significados. Não é fácil definir, quando falamos de Formação, de que estamos falando exatamente” Dominicé (2012, p. 19). O

autor afirma que a Formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Ela deve ser reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, e também faz parte da evolução da nossa vida pessoal.

Devido a epistemologia da Formação ser um percurso complexo, definida pelas leis, pelos orçamentos e pelas profissões, não objetivamos aqui discutir todos os conceitos e definições que a Formação desenvolveu ao longo do tempo, mas definir qual conceito de Formação, e conseqüentemente Processos Formativos, adotamos nesse estudo.

A formação aqui mencionada refere-se à formação inicial e continuada do professor, que compreendemos como um fazer constante. Imbernón (2011, p. 60) afirma que, “a partir de perspectivas não técnicas, o conhecimento, em relação ao exercício do ensino em todo docente, encontra-se fragmentado em diversos momentos”. O autor elenca quatro perspectivas não técnicas para o processo formativo: experiência como discente; socialização profissional; vivência profissional e formação permanente. Tais perspectivas abrangem mais do que a formação inicial do docente, pois o conhecimento estará envolto em contextos, como a ação do professor em sala de aula.

Em relação à categoria Prática Docente, adotamos as ideias de Freire (1996) sobre a prática educativa ser reflexo da formação do professor, de suas preferências e de suas visões de mundo, visto que há sempre intenções e interesses, sejam sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Por isso, o autor afirma que a prática educativa não pode ser neutra.

Para Sacristan (1995), o conceito de prática não se limita apenas ao domínio metodológico e ao espaço escolar, mas também envolve o processo ensino-aprendizagem e a ação didática.

O autor entende que algumas questões afetam a prática pedagógica docente: o progresso da especialização, uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação e o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e a avaliação, além da caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas, maior regulamentação da atividade pedagógica, além da intensificação do trabalho docente, como a sobrecarga de atividades relacionadas direta ou indiretamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc. (Sacristán, 1995).

Coadunamos com Franco (2012) que explica que “a prática docente [só] será prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (Franco, 2012, p.160). Entende-se assim que a prática pedagógica também é resultante da materialização dos saberes docentes, que por sua vez, são frutos das mais diversas situações vividas e experienciadas pelos professores, no contexto da sua vida profissional e pessoal.

## PERIÓDICO AMBIENTE E SOCIEDADE

A Revista Ambiente e Sociedade é uma publicação anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), que contribui na área de conhecimento interdisciplinar sobre Ambiente e Sociedade.

A revista iniciou suas atividades em 1997, como fruto de uma articulação interinstitucional de pesquisadores de uma área de conhecimento ainda incipiente naquele momento, a interface entre as questões do Ambiente e as Ciências Sociais. Até 2010 o Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (NEPAM) da Unicamp foi responsável pelo suporte administrativo. A partir de 2011 a ANPPAS assumiu a responsabilidade editorial.

Os trabalhos analisados do Periódico Ambiente e Sociedade foram classificados em categorias diferentes. O primeiro, de autoria de Galvis-Riaño, Perales-Palacios e Ladino-Ospina (2020), intitulado *Conceptions about environment and environmental education by teachers from rural*

*schools in Bogotá – Colombia*, foi classificado na categoria Práticas Docentes, visto que os autores se concentram na tarefa de investigar aspectos relacionados às concepções de Educação Ambiental de professores que se revelam por meio da prática pedagógica.

Galvis-Riaño, Perales-Palacios e Ladino-Ospina (2020) buscaram caracterizar as concepções de Ambiente e Educação Ambiental (EA) de uma amostra de professores de quatro escolas rurais de Bogotá por meio de um estudo etnográfico. Os principais resultados dos autores foram a constatação de que os educadores têm diferentes formas de abordar a questão ambiental e associá-la à sua prática educativa e a observação de uma forte tendência em assumir que o ambiente e a EA são uma questão biológica e conservacionista, aspectos básicos para a vida no campo.

O segundo, de autoria de Demoly e Santos (2018), cujo título é *Learning, environmental education and school: ways of en-acting in the experience of students and teachers*, foi classificado na categoria Processos Formativos por investigar as concepções de Educação Ambiental de professores e estudantes a partir da participação desses indivíduos em uma atividade formativa. As autoras analisaram como professores e estudantes concebem a educação ambiental e como estes modos de percepção se transformam em oficinas realizadas na escola, por meio de uma pesquisa-intervenção, com acompanhamento de mudanças em um percurso de produção de imagens fotográficas e redes de conversações construídas com estudantes e professores.

O principal resultado da pesquisa de Demoly e Santos (2018) foi a observação de modos de conceber a educação ambiental e deslocamentos que ocorrem durante o percurso. Os sujeitos, ao engajarem-se nas oficinas, transformam gestos, ideias e emoções que permitem uma abertura para o entendimento da Educação Ambiental como cuidado e promoção da vida.

Os dois artigos analisados aqui foram publicados em língua inglesa. O idioma da publicação é um aspecto importante na escolha da literatura a ser citada por um autor. Portanto, comunicar os seus resultados de pesquisas em um idioma compreendido pela maioria da comunidade científica, certamente aumenta sua probabilidade de ser citado. Nassi-Calò (2016) acredita que o inglês é indubitavelmente a língua franca da ciência mundial e mesmo que possa soar de certa forma injusto a autores e leitores de países cujo o inglês não seja a sua língua vernácula, é extremamente conveniente, pois permite que pesquisadores de todo o mundo se comuniquem, cooperem entre si e compartilhem o conhecimento.

De Bitetti e Ferreras (2016) utilizaram a base Scopus (Elsevier) para apurar as citações recebidas entre janeiro e fevereiro de 2016 por artigos publicados entre 2009 e 2014 de três periódicos SciELO da América Latina – Mastozoologia Neotropical, Revista Argentina de Microbiologia (Argentina) e Revista Mexicana de Biodiversidad (México) e outros três periódicos – Acta Botanica Gallica (França), Journal of Japanese Botany (Japão), e Journal of the Korean Chemical Society (Coreia do Sul). É válido esclarecer que todos estes periódicos estudados pelos autores supracitados têm índices similares de impacto como Scimago Journal Rank (SJR) e índice h.

Dos 1.328 artigos analisados por De Bitetti e Ferreras (2016), 728 foram publicados em inglês (54,8%) e destes, 66,3% foram citados por outros pesquisadores, já os artigos publicados em outros idiomas tiveram um percentual menor de citação, 53,7%. Os estudos de De Bietti e Ferreras (2016) confirmam a constatação de Nassi-Calò (2016) de que artigos publicados em outros idiomas que não o inglês tem menor probabilidade de ser citados do que aqueles publicados em inglês. A autora explica que esta probabilidade diminui ainda mais com o ano de publicação (menos citações em artigos mais recentes), aumenta com o logaritmo natural do número de páginas dos artigos, e é independente da área do conhecimento.

Quando analisamos a origem da vinculação institucional dos autores das publicações em análise, notamos que um deles tem autores vinculados a universidades situadas fora do Brasil, Universidade de Granada na Espanha e Universidade de Bogotá na Colômbia. A outra publicação tem autoras vinculadas a universidades brasileiras situadas no estado do Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal Rural do Semi-Árido, respectivamente.

Sobre a vinculação institucional dessas publicações, dois aspectos merecem destaque: todas são universidades públicas e estão situadas em regiões geográficas e culturalmente distintas.

As universidades públicas, no Brasil e no mundo, têm uma missão que compreende formar pessoas capacitadas, produzir conhecimentos e fazer com que esses conhecimentos tragam benefício social, intelectual e econômico para a sociedade. Segundo texto publicado pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), no Brasil, mais de 95% da produção científica do país nas bases internacionais deve-se à capacidade de pesquisa de suas universidades públicas (ABC, 2019). Entretanto, a política de investimentos em ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas brasileiras não valoriza esse resultado. A simples análise dos valores destinados às universidades públicas na Lei Orçamentária Anual (LOA) revela que as universidades federais do Brasil perderam quantidade significativa de investimento desde 2015.

A primeira publicação tem autores vinculados a universidades públicas situadas em continentes diferentes, Europa e América do Sul. Os 7.961 km de distância entre elas, não representam apenas uma distância geográfica, mas também cultural e econômica. Apesar de ambos países, Espanha e Colômbia, falarem o mesmo idioma, o espanhol, já que a Colômbia foi colonizada pela Espanha em 1525, há várias diferenças entre eles. E não estamos falando apenas dos seus diferentes Produto Interno Bruto (PIB), de 1,425 trilhões USD da Espanha contra 314,3 bilhões USD da Colômbia em 2021, mas principalmente da Colonialidade do Saber.

Para Mignolo (2005), a Colonialidade do Saber trata-se de uma relação que no campo das ideias implica na dominação de padrões de investigação, ensinamento e estudo. Essa dependência, apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica, nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento.

Em contra posição à Colonialidade do Saber, surge a Decolonialidade do saber, que segundo Mignolo (2017), trata-se de um manifesto do processo de decolonialização epistemológica a partir do Sul Global, onde se constitui um espaço pluriverso que permite desatar os nós-estruturais heterogêneos “entendido[s] como um estado em que qualquer par de itens é provavelmente relacionado de duas ou mais maneiras divergentes” (Mignolo, 2017, p. 7). A diferenças estruturais imprimiram diversos marcadores e hierarquias que estruturam a condição humana na sua história através da diferenciação e da distinção, seja por meio raça, do sexo, da etnia, da religião e espiritualidade, da estética, do trabalho, do Estado, da economia, bem como do sujeito moderno, da linguística e da dimensão epistêmica (Mignolo, 2017).

Na primeira publicação, vimos não somente, representantes do colonizador e do colonizado publicando juntos sobre a Educação Ambiental. Mas vimos principalmente representantes da Colonialidade e Decolonialidade do Saber juntos, produzindo conhecimento sobre um tema que é genuinamente decolonial, visto que enfrenta os interesses hegemônicos da economia global.

Na segunda publicação, observamos também um tipo de Decolonialidade do Saber. No Brasil o padrão regional da distribuição das publicações e dos pesquisadores é altamente concentrado na região Sudeste, principalmente nas capitais dos estados. Como exemplo, a cidade de São Paulo concentra cerca de 20% da produção científica brasileira e cresceu 21 posições na lista das cidades de maior geração de conhecimento no mundo durante a última década. Por

conta disso, passou a figurar dentre os 20 municípios que mais produziram ciência no mundo e se destaca internacionalmente na produção científica (Royal Society, 2011).

Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) justificam que no caso brasileiro, a concentração espacial de produções científicas, está diretamente relacionada à localização dos campi das universidades públicas, principalmente as estaduais e federais, já que essas são responsáveis pela maioria da atividade científica, padrão típico de países em desenvolvimento. Os autores afirmam que em 2009, somente sete universidades, localizadas nas regiões Sudeste e Sul do país, foram responsáveis por cerca de 60% dos trabalhos publicados em periódicos internacionais, dentre elas, quatro possuem *campi* universitários localizados no Estado de São Paulo.

Os principais resultados do estudo de Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) apontam para uma heterogeneidade espacial da produção e colaboração científica no Brasil, com a existência de fortes evidências de um processo de desconcentração espacial ao longo do tempo associado à expansão das redes de colaboração e ao aumento da participação de autores das regiões cientificamente menos tradicionais, tais como Sul e Nordeste.

Ao analisarmos ambas as publicações, observamos que o tema Educação Ambiental não foi tratado de forma disciplinar, ou seja, a partir de um componente curricular específico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho que teve por objetivo analisar o idioma de publicação e a vinculação institucional dos autores das publicações científicas sobre formação de professores e a educação ambiental nos periódicos “Ambiente e Educação” no interstício de 2018 a 2022 revelou que pouco se tem publicado sobre Formação e Professores e Educação Ambiental nesse periódico.

A análise do idioma de publicação desses trabalhos demonstrou que todos os artigos foram publicados em língua inglesa, demonstrando uma adesão ao entendimento da comunidade científica de que comunicar os seus resultados de pesquisas em um idioma compreendido pela maioria, certamente aumenta sua probabilidade de ser citado, conforme fora discutido por Nassi-Calò (2016) e De Bitetti e Ferreras (2016), apesar dos altos custos de tradução associados a diminuição dos investimentos em pesquisas relacionadas à Educação.

A verificação da vinculação institucional dos autores dos artigos analisados, avultou a contribuição das instituições públicas de ensino superior com a Ciência. Todos os autores tinham vinculação a universidades públicas.

A localização dessas instituições de ensino também merece destaque. Na Revista “Ambiente e Sociedade” houve a presença de universidades localizadas na Espanha, Colômbia, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, revelando uma forte heterogeneidade espacial da produção e colaboração científica nesse periódico. Esse resultado confirma a tendência prevista pelos estudos de Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016), que apontavam para uma heterogeneidade espacial da produção e colaboração científica no Brasil, com a existência de fortes evidências de um processo de desconcentração espacial ao longo do tempo associado à expansão das redes de colaboração e ao aumento da participação de regiões cientificamente menos tradicionais, tais como Nordeste e Sul.

A partir dos resultados aferidos, sugerimos uma nova visão em relação à avaliação da ciência produzida no Brasil, principalmente em regiões com menos tradição científica, dando-se mais incentivo aos periódicos nacionais. Esperamos que novos trabalhos como este possam surgir, com novas perspectivas e resultados importantes para a ciência nacional.

## REFERÊNCIAS

- BADILLO, Ángel. **El portugués y el español en la ciencia**: apuntes para un conocimiento diverso y accesible. Madrid: OEI; Real Instituto Elcano, 2021. Disponível em: <https://www.realinstitutoelcano.org/monografias/el-portugues-y-el-espanol-en-la-ciencia-apuntes-para-un-conocimiento-diverso-y-accesible/>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- CAMPOS, Marília Andrade Torales. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 266-282, jul./dez. 2015.
- DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; SANTOS, Joceilma Sales Bizu dos. Learning, Environmental Education and School: ways of en-acting in the experience of students and teachers. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 21, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/PDtkjHrq9jwWzYjnQW8YxVf/>. Acesso em: 10 maio 2021.
- DI BITETTI, Mario Santiago; FERRERAS, Julián Alberto. The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. **Ambio**, [s.l.], v. 46, n. 1, p. 1-7, set. 2016.
- DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei *et al* (org.). **Currículo e Processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38.
- FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). Disponível em: [educadores.educacao.ba.gov.br/system/.../pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf](http://educadores.educacao.ba.gov.br/system/.../pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVIS-RIAÑO, Carlos Julio; PERALES-PALACIOS, Francisco Javier; LADINO-OSPINA, Yolanda. Conceptions about environment and environmental education by teachers from rural schools in Bogotá - Colombia. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 23, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/7mSbhnWf4Z6jxfvmMkYmNHn/abstract/?lang=en>. Acesso em: 10 maio 2021.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões de nossa época; v. 14).
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação e meio ambiente: transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, v. 1, p. 28-35, 2004.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MOROSINI, Marília; KHORS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NASSI-CALÒ, Lilian. Estudo aponta que artigos publicados em inglês atraem mais citações. **SciELO em Perspectiva**, [s.l.], 4 nov. 2016. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2016/11/04/estudo-aponta-que-artigos-publicados-em-ingles-atraem-mais-citacoes/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ROYAL SOCIETY. Knowledge, networks and nations: Global scientific collaboration in the 21st century. **The Royal Society**, London, 28 mar. 2011. Disponível em: <https://royalsociety.org/policy/projects/knowledge-networks-nations/report/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-32, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/tvBDyptMBFSxRSt3VngySRC/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVA, Alexsandro Ferreira de Souza; SANTOS, Thaís Mendes do. Educação Ambiental no processo formativo de professores: Nunca vi, nem vivi, eu só ouço falar. **Ambiente & Educação**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13561>. Acesso em: 16 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRISTÃO, Martha. **Educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **Unesco Science Report**: the race against time for smarter development. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377433>. Acesso em: 16 mar. 2023.

# AS REMINISCÊNCIAS DE UM MESTRE E DE SUAS “AULANÇAS” PELO ENSINO SECUNDÁRIO PIAUIENSE<sup>1</sup>

## THE REMINISCENCES OF A MASTER AND HIS “AULANÇAS” THROUGH PIAUÍ’S SECONDARY EDUCATION

Romildo de Castro Araújo  
orcid.org/0000-0002-4759-7022  
romildoaraujo@ufpi.edu.br

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE-UFU). Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGE-UFPI). Especialista em Supervisão e Gestão Escolar (FAP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e graduado em História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor Adjunto II da Universidade Federal do Piauí (UFPI-CSHNB), efetivo desde 2014.

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a memória de Moaci Madeira Campos, um lendário professor catedrático dos anos 1940 e 1950 no ensino secundário na rede oficial de educação do Piauí. Pergunta-se: Qual a percepção de docência do ensino secundário do professor Moaci Madeira Campos? A metodologia foi composta uma pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram coletados de um livro de memória do sujeito estudado somados aos dados encontrados nos jornais de circulação local e no Diário Oficial do Estado (DOE). Utilizou-se como referências Sousa (2008), Vicentini (2006), Brito (1996), Lopes (2005), embasando o método no conhecimento da memória com Halbwachs (1990), Le Golf (2003) e Julia (2001). Os resultados apontam para um ensino secundário elitista, com formas de seleção e ingresso rígidos, uma profissão valorizada culturalmente, mas desvalorizada socialmente. A percepção do personagem a respeito de sua profissão é saudosista e possui uma visão idílica da escola.

**Palavras-chave:** ensino secundário; professores; História; memória.

### ABSTRACT

*This article aims to discuss the memory of Moaci Madeira Campos, a legendary full professor of the 1940s and 1950s in secondary education in the official education network of Piauí. Through his memory, it is possible to learn about many aspects of the teaching profession at the time, such as the forms of exercise, admission and appreciation. We start from the following question: What is Professor Moaci Madeira Campos’s perception of teaching in secondary education? The methodology used was a bibliographical research of historical memory. Data were collected from a memory book of the subject studied, added to data found in local newspapers and in the Official State Gazette (OSG). Sousa (2008), Vicentini (2006), Brito (1996), Lopes (2005) were used as the main theoretical references on the history of education, basing the method on the knowledge of memory with Halbwachs (1990), Le Golf (2003) and Julia (2001). The results point to an elitist secondary education,*

1 - Versão modificada do TCC “As reminiscências de um aborrecido e rancoroso mestre e suas ‘aulanças’ pelo ensino secundário piauiense”, apresentado como pré-requisito para conclusão do curso de História.

*with rigid forms of selection and entry, a profession that is culturally valued, but socially devalued. The character's perception of his profession is nostalgic and he has an idyllic view of the school.*

**Keywords:** secondary education; teachers; History; memory.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, retratamos aspectos da memória relativamente à vida profissional de um professor do ensino secundário na rede pública de educação do Piauí. O mesmo, depois de falecido, foi homenageado, ganhando uma escola com seu nome na cidade de Teresina, capital do Piauí. Também foi proprietário da primeira escola profissional na cidade, a Escola de Comércio, e também o conhecido Ateneu Piauiense, com sede na capital.

Ao utilizar como fonte de informação a obra memorialística do professor Moaci Madeira Campos, “Reminiscências de um mestre-escola”, percebeu-se a importância desta obra para a história e memória da escola secundária, especialmente para o período de sua atuação como professor nesse nível de ensino na rede oficial de educação do Piauí entre as décadas de 1940 e 1950 do século XX. Foram utilizadas várias fontes documentais, para o cruzamento das informações, na elaboração do presente artigo.

A obra traz consigo a história das vivências no exercício do magistério e as percepções do autor sobre a escola secundária. A trajetória profissional do autor une-se à história da educação piauiense naquelas décadas, possibilitando compreender a organização escolar nesse nível de ensino e o exercício docente. O problema que norteia este artigo é: Qual percepção de docência no ensino secundário tinha o professor Moaci Madeira?

Como afirmam Lopes e Galvão (2005), o passado, em sua inteireza e completude, nem sempre será plenamente conhecido e compreendido. O que podemos entender são seus fragmentos. Mesmo para o pesquisador, pretendendo este aproximar-se de uma verdade sobre o passado, empreendendo rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços da história que ele quer reconstruir.

As “Reminiscências de um mestre-escola” nos possibilitam entender a importância dos textos memoriais como fonte de informações para a pesquisa em história. Suas lembranças estão relacionadas a vários aspectos das escolas secundárias públicas e privadas, como as relações pedagógicas, a organização curricular, as formas de ingresso de alunos e professores na rede escolar, o exercício profissional do magistério e o funcionamento das instituições de ensino.

Nosso contato com a obra se deu por meio das leituras realizadas de obras memorialísticas. Pela importância das informações contidas na obra acerca do exercício profissional do autor no ensino secundário no Piauí, elegeu-se a obra como parte principal das fontes que utilizamos no presente trabalho.

Campos foi chamado pelos amigos de “missionário do ensino na terra de Mafrense”, devido à longa duração de suas atividades profissionais. As memórias do autor nos possibilitaram compreender as singularidades de uma trajetória que envolve quase meio século de exercício profissional, percurso que ele teve nas escolas do ensino secundário enquanto espaço de vivência e atuação. As lembranças contidas no livro, em parte, foram lançadas pela primeira vez nas rodas de amigos. Das leituras realizadas, seguem as questões colocadas, tendo em vista o interesse historiográfico com que realizamos a análise da obra.

A historiografia da educação deu grande contribuição ao trabalho, nas obras de Romanelli (2006), Sousa (2008), Vicentini (2006), Brito (1996), Lopes (2010, 2011), além de embasar nosso método no conhecimento da memória com Halbwachs (1990), Le Golf (2003) e Julia (2001). Ao longo do trabalho, vamos tecendo uma relação entre história e memória.

Em algumas obras, a exemplo de “Reminiscência de um mestre-escola”, as memórias foram escritas espontaneamente a partir das lembranças de seus autores, como aluno e/ou professores. Quando escritas por professores, levantam questões relacionadas à organização da escola, da sala de aula, da tecnologia educacional, do currículo, dos livros didáticos, das práticas, dos conteúdos, da organização do magistério, elementos importantes para o conhecimento da educação em determinada época.

O artigo trata, em primeiro lugar, da metodologia por meio da qual a pesquisa foi realizada. Em seguida, aborda o ensino secundário no Piauí dos anos de 1940 a 1950, quando o mestre escola atuou de forma intensiva como profissional docente. Depois, trata das percepções do professor sobre o seu exercício no magistério secundário na rede oficial de educação. Concluímos que o mesmo expressava, culturalmente, a importância dos professores catedráticos para a cidade, mas uma profissão em franca desvalorização social. Por outro lado, percebe-se o saudosismo com que tratada sua profissão, de forma “missionária”, uma visão de um passado quase idílico da escola oficial, em que ela cumpria papel de destaque na formação cultural da sociedade piauiense.

## A MEMÓRIA DE PROFESSORES COMO FONTE DE PESQUISA

A pesquisa teve como objetivo o registro da memória do professor Moaci Madeira Campus, a fim de compreendermos o exercício da profissão docente nos anos de 1940 e 1950 no ensino secundário no Piauí. O trabalho teve duas etapas. A primeira foi um estudo do tema memória e histórica, para compreender a importância dessa metodologia de pesquisa. Num segundo momento, selecionamos e analisamos as fontes de informações: o memorial e os documentos disponíveis.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, pois trabalhamos com as percepções do sujeito. A única forma de ter acesso ao passado é através dos traços que foram deixados, dos vestígios que foram deixados por homens e mulheres das sociedades passadas. Sobre as fontes, as autoras sugerem:

Trata-se, pois, de identificar no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, por determinado grupo social, por determinada pessoa – homem ou mulher e segundo a etnia – aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs; aqueles que, trabalhados, isto é, recortados e reagrupados, poderão servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação e à escrita (Lopes, 2005, p.79).

A matéria-prima básica do historiador, para fazer a história, são as fontes. Pesquisadores da história da educação têm recorrido frequentemente aos memoriais como fonte para a reconstrução da história da educação. Também recorreremos a informações contidas em alguns jornais de circulação local para cruzamento com as informações contidas no memorial.

Aspectos que representam o que Julia (2001) denomina de *cultura escolar* é vista como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar [...]” (Ibid., p.10). Sendo, portanto, conforme o autor, um conjunto de práticas que possibilitam a transmissão dos conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. E tanto as normas como as práticas têm finalidades que podem variar conforme as épocas. Essas normas e práticas não podem ser analisadas sem considerar o corpo profissional que obedece a essas ordens e utilizam os dispositivos pedagógicos confiados a facilitar sua aplicação.

O livro as “As reminiscências de um mestre-escola” ganha importância à medida que traz as vivências e percepções de um personagem com parte significativa de sua vida dedicada ao exercício

do magistério nas escolas de ensino secundário<sup>2</sup> de Teresina. Isso nos remete a Halbwachs<sup>1</sup>, quando destaca a importância da história vivida, deixando entender que, para os sujeitos, o mais importante são suas experiências, fato que confere relevo às suas lembranças individuais, que são parte da construção da memória coletiva.

O livro analisado estrutura-se em vários tópicos, que podem ser sistematizados na seguinte ordem: 1) Justificativa (Os porquês deste livro), escrita em rápidas palavras e com uma síntese de sua trajetória no ensino primário; 2) O curso secundário, dividindo-se em: a) digressões sobre disciplina como Latim, Francês, Português e elogios aos seus respectivos professores; b) Colégio Diocesano (então Colégio Municipal São Francisco de Sales), onde estudou as séries finais do secundário concluído em 1933; 3) O Curso superior na Faculdade de Direito do Piauí e do Ceará; 4) O magistério; 5) Uma crônica, que trata de uma das mais sérias polêmicas que realizou nos meios de comunicação com relação ao magistério; 6) O Ateneu e a Academia de Comércio, escolas de sua propriedade; 7) Os discursos, tratando das palestras proferidas em várias solenidades e ocasiões para as quais foi convidado; 8) Páginas de saudade, na qual fala de alguns destacados amigos; 9) Carta a um homem de bem, e por último, 10) Recortes de jornal e algumas cartas. A forma de organização do livro é, “em certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (Benjamim, 1994, p.205). Tem ausência de introdução, de índice, conclusão, mas estruturada em ordem cronológica uniforme dos momentos e dos acontecimentos que compõem sua narrativa. Isso demonstra a espontaneidade de sua elaboração e, como diria Benjamim (Ibid., p.200), revela um senso prático como uma das características de muitos narradores natos.

Os memoriais tornaram-se importantes fontes para a pesquisa em história da educação. Por serem memórias, trazem consigo lembranças de uma época, lembranças individuais e histórias sociais. A “[...] memória é um *elemento constituinte do sentimento* de identidade (*grifo do autor*), tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. (Ibid., p.05). Existe uma relação entre a memória coletiva e a individual. Como assinala Pollak (1992), a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente pessoal, próprio do indivíduo. Mas entende que Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou principalmente, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

As obras historiográficas da educação mais importantes para a história da educação brasileira caracterizam a mesma sob diferentes prismas, como Romanelli (2006), Sousa (2008), Vicentini (2006), Brito (1996), Lopes (2010, 2011). Por outro lado, o conhecimento da memória na história ganha destaque com Halbwachs (1990), Le Golf (2003) e Julia (2001). Interessa-nos, aqui, compreender as formas do ensino do período, assim como do trabalho de professor e de suas práticas escolares. Trata-se, pois, das vivências do professor Madeira e de suas percepções sobre a profissão, a escola e a sociedade.

## O ENSINO SECUNDÁRIO PROPEDÊUTICO NOS ANOS 1940 E 1950 NO PIAUÍ

A primeira iniciativa oficial com vista à instalação do ensino secundário no Piauí vem de 1827, ocasião em que foram criadas, ainda em Oeiras e Parnaíba, cadeiras de Latim. Também foram criadas cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Retórica, Geografia e Francês ainda na antiga capital. Havia grandes dificuldades de colocar em prática essas medidas legislativas, pois não se

2 - O termo ensino secundário, escola secundária e educação secundária serão utilizados neste artigo indistintamente para se relacionar ao nível do ensino do pós-primário voltado para a formação da cultura geral. Atualmente seria a junção do segundo ciclo do ensino fundamental mais o ensino médio.

apresentavam pretendentes nos concursos públicos para lecionarem essas cadeiras (QUEIROZ, 2008), demonstrando que uma das grandes dificuldades nessa época estava relacionada à oferta de professores.

No Piauí, o Ensino Secundário começa a funcionar oficialmente em outubro de 1845, através da Lei 198, do governo Zacarias de Góis e Vasconcelos, fato que provoca a fundação do Liceu Provincial em Oeiras.<sup>3</sup> Depois de sancionada a lei, o curso começa, efetivamente, suas aulas três anos mais tarde (FERRO, 1996). Em 1852, o Liceu veio transferido para Teresina junto com a capital da província. A autora ainda destaca sua paralisação durante algum tempo, causada pelas dificuldades próprias da mudança da capital. Isso, somado às crises de frequência irregular dos alunos, leva à sua extinção por meio da Resolução nº 511/1861. Alguns anos depois, foi possível seu retorno em substituição à Escola Normal, que foi desativada, ficando os professores realocados no Liceu. Esses fatos já demonstram problemas frequentes de descontinuidade de funcionamento no ensino secundário, assim como a instabilidade do primeiro quadro de professores existente.

Durante as décadas seguintes, o Liceu viveu uma situação instável em sua existência, quando, ora era aberto, com definição das disciplinas que compunham sua matriz curricular, ora era fechado. Contudo, no final do século XIX, essa situação começa a mudar, haja vista o surgimento dos exames preparatórios para ingresso nos cursos superiores em todas as capitais:

A partir de 1873, a legislação que regulamentava a entrada nos cursos superiores do Império passou a permitir a realização de exames preparatórios em todas as capitais de província, perante delegados do Inspetor de Instrução e bancas examinadoras indicadas pelos respectivos presidentes de províncias (Queiroz, 2008, p.16).

Mesmo cumprindo essa função, o Liceu tinha dificuldades de estruturação, como a ausência de prédio próprio, por exemplo. Percebe-se que algumas mudanças eram necessárias para que ele ofertasse melhores cursos preparatórios. De 1890 até 1925, a referida instituição sofre todos os dilemas por que passara o ensino secundário brasileiro. Com a Lei Francisco Campos (1931), o educandário seria equiparado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, que funcionava como colégio de ensino secundário, modelo ao qual as outras instituições deveriam ser equiparadas (Vasconcelos, 2007). A partir de então começa a tentativa de modernização e democratização do ensino brasileiro.

O CEP esteve entre as primeiras escolas a oferecer o ensino secundário, estabelecendo sua importância no cenário educacional do Piauí nos anos 1940. Em outras palavras, “Essa escola, por sua posição no conjunto dos estabelecimentos de ensino, era alvo de atenções e disputas. Situada em Teresina, destacava-se em todo o Piauí” (Lopes, 2010). Dessa maneira, na capital piauiense, embora existissem outros estabelecimentos de ensino secundário, o CEP se constituiria como uma referência importante para esse nível de escolaridade, pois era equiparado ao Colégio Pedro II. Sua administração era subordinada à Diretoria Geral de Ensino, e seu diretor era nomeado pelo chefe do poder executivo estadual junto aos professores catedráticos da casa (Piauí, 1933).

Teresina passava por importantes transformações nas suas relações econômicas, sociais e culturais a partir dos anos 1940 do século XX, quando se intensifica o processo de urbanização, tornando-se o principal centro urbano do estado do Piauí. A imigração aumentava e muitas pessoas vinham em direção à Capital, espaço que se traduzia para muitos em sonhos de viver melhor, embora nem sempre isso fosse possível. No cenário da cidade, a procura por educação passava a ser frequente naquelas décadas, precisando esta se moldar às novas demandas de uma

3 - Esta foi a primeira capital do Piauí até 1851, quando foi transferida para Teresina, cidade localizada na Chapada do Corisco, entre os Rios Poti e Parnaíba.

sociedade capitalista. Entre os transeuntes da cidade passavam a figurar muitos estudantes e professores catedráticos. À paisagem urbana, somava-se a arquitetura das escolas, num contexto em que a escrita se torna importante como parte das novas relações sociais que vão sendo construídas na sociedade piauiense no século XX, em processo de urbanização.

Campos rememora uma época na qual as escolas secundárias também contribuíam para a movimentação cultural de Teresina. Em uma de suas crônicas, lida ao microfone da Rádio Difusora, dia 10 de março de 1955, sob o título de “O Professor e o Educador”, publicada no livro, exprime como se agitava a Capital em meados dos anos de 1950, quando as escolas começavam a funcionar no início de cada ano letivo.

As ruas tornam-se mais movimentadas. Por toda parte a gente sente uma transformação melhor. É que a cidade foi invadida pelo buliçoso exército das escolas. Vai ter início mais uma grande batalha. É a batalha da instrução e da educação do Brasil de amanhã. É a luta gloriosa e eterna da luz contra as trevas, do bem contra o mal, da sabedoria contra ignorância (Campos, 1996, p. 29).

Assim, as escolas secundárias passariam a compor, como diria Bosi (Bosi, 2003), a trilha sonora da cidade. O buliçoso exército do saber, nas lembranças de Campos, levava Teresina a assumir um aspecto inquieto, tornando-se mais cheia de vida. A importância da escola para a sociedade teresinense era destacada de forma metafórica na ação da luz contra as trevas e da sabedoria contra a ignorância. A sociedade da “luz” e da “sabedoria” se imporia na chegada de cada manhã.

Como demonstra Lopes e Galvão (2005), no século XX ocorrerá a publicização da educação, precisamente a partir de 1930, no contexto da industrialização e urbanização, momento em que a legislação buscava dar organicidade aos vários níveis de ensino. Aos poucos, as camadas populares foram ingressando, embora nem sempre conseguissem permanecer nos processos formais de ensino. A educação era vista como elemento importante para a formação das gerações e na sua inserção em uma ordem política e econômica da sociedade.

O curso secundário ou de humanidades, realizado de forma seriada, deveria ser efetivado em cinco anos. De posse do certificado ou certidão de conclusão, o aluno poderia submeter-se ao vestibular para ter acesso a qualquer curso superior, civil ou militar. Havia a sexta série, que era facultativa e que conferia ao concludente o diploma de bacharel em ciências e letras, embora fosse pouco utilizado. A 6ª série, que ofertava um título, foi suprimida com a Reforma Francisco Campos (Campos, 1996). O autor lembra-se da organização curricular das disciplinas durante o curso:

Em cada série ou ano se estudava sete ou nove matérias. No primeiro fazia-se um PREPARATÓRIO: instrução moral e cívica; no segundo, dois preparatórios: Aritmética e Geografia geral – Corografia do Brasil; no terceiro, dois preparatórios: Álgebra e Francês; no quarto, cinco preparatórios: Português (última etapa, Gramática Histórica), Geometria, Inglês, Desenho Geométrico, História Universal; no quinto ano: Latim, Filosofia, Trigonometria, História do Brasil, Cosmografia, Física, Química e História Natural (Campos, 1996, p.29).

Para o autor, ser um bom aluno na época, segundo Campos, dependia, sobretudo, da dedicação aos livros, da assiduidade às aulas e da gulosa atenção às lições dos mestres que, ao contrário do ensino primário, era a maioria do sexo masculino, integrantes da elite intelectual do Piauí, admirados, respeitados e temidos pela juventude estudantil. Ainda sobre o currículo, o Professor Campos lembrou:

Currículo pesado, constante de Latim, Cosmologia, Filosofia. Matemática, Física, Química, História Natural do Brasil e Religião, não só pelo interesse e desejo de aprender bem e cada vez mais, como para reafirmar no novo colégio o conceito conquistado no passado, dediquei-me, a fundo, aos livros, naquela convicção de que todo tempo é pouco para o estudante responsável (Campos, 1996, p.29).

Eram essas disciplinas que conferiam ao ensino secundário um caráter humanista, pois dava ênfase às disciplinas que preparavam os alunos para o ingresso no curso superior. Percebe-se um extenso programa de provas orais e escritas.

A reforma Capanema inaugurou uma fase de mudanças neste nível de ensino. Conforme o Decreto nº 4.244/42, passavam a ser finalidades do ensino secundário: a) formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; b) acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística e c) dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial, dentre outras finalidades que bem correspondiam aos interesses da sociedade que emergia desde o início do século. A Lei estabelecia, ainda, uma nova estrutura ao ensino, estruturado em dois ciclos. O ensino secundário seria ministrado em dois ciclos. O primeiro compreendia um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico (BRASIL, 1942). Era uma educação voltada para a formação desinteressada, preferencialmente da cultura erudita.

No ordenamento do currículo que foi implantado com a Reforma Capanema, percebe-se a predominância das disciplinas voltadas para a formação propedêutica no ensino secundário, concentrado no que hoje se conhece como ensino de línguas estrangeiras, ciências naturais e ciências humanas.

Esse currículo atendia à finalidade do ensino secundário voltado para a formação de uma sólida cultura geral, representada pelo ensino das humanidades antigas e das humanidades modernas, assim como acentuar e promover a consciência patriótica e a consciência humanística. Por que tanto anos de estudos do grego e do latim? Tudo indica que essas disciplinas tinham um efeito seletivo. O seu uso subsistia nos círculos mais letrados, sobretudo nas universidades.

Tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores (Sousa, 2008, p.89).

Era comum, durante as décadas de 40 e 50, os textos jornalísticos e livros que circulavam pela cidade trazerem expressões em grego e latim, segundo constatamos nos textos utilizados durante a pesquisa de mestrado, como livros, jornais e documentos públicos. O próprio texto do livro, que agora analisamos, vem com muitas ocorrências dessas línguas. Diferentemente do ensino primário no início do século XX.

Além de voltado para a “gente graúda”, buscava-se também formar uma juventude comprometida com a construção da nação, afirmando o papel a ser desempenhado pelas elites nos destinos do país. Como sugere Sousa, as individualidades condutoras eram os homens, que deveriam assumir as responsabilidades maiores na sociedade, portadores de concepções que precisavam difundir entre as massas. Por isso deveria ser um ensino patriótico (Ibid.). A ênfase dada ao canto orfeônico como estratégia pedagógica adotada pelo Estado Novo tinha

como finalidade, através das suas canções ditas patrióticas, inculcar sua doutrina, divulgar seus postulados e enaltecer a figura do governo (Brito, 1996).

As provas eram realizadas uma a cada hora, com a presença de dois professores, o regente da turma e outro da mesma disciplina. Os examinadores eram imposição da portaria do Ministério da Educação (MEC). As salas onde se realizavam as provas eram amplas e as cadeiras eram bastante afastadas uma das outras. Em cada carteira eram grafadas a giz, alternadamente, letras maiúsculas grandes A ou B, de forma que os alunos ficassem cada um com questões diferentes para evitar o famoso “sopro”, que valia àquele que fosse pego a retirada de dois pontos de uma vez só, anotados pelo inspetor federal presente. Cada aluno dispunha de 60 minutos para responder a sua prova, tempo que deveria ser rigorosamente respeitado, pois os inspetores federais eram inflexíveis, assim como os detentores do poder de aplicação das provas (Ibid.). Estas eram realizadas em primeira e segunda época.

Sorteados os pontos, formulado o último quesito, verificava, o inspetor Federal as posições exatas dos ponteiros do seu relógio e somente aí era dada a ordem de largada: “Podem começar”. Os alunos dispunham de sessenta minutos para elaborar suas provas, sem qualquer possibilidade de mínima prorrogação. Mesmo que os examinadores quisessem ter um pouco de tolerância em relação ao tempo, para com algum aluno mais lento, nada podiam fazer, pois o representante do Ministério da Educação era inflexível e ali quem mandava era ele. Sinal dos tempos (Brito, 1996, p. 20).

Na época de professor no ensino secundário, as provas eram acompanhadas pelos inspetores federais, retirando qualquer autonomia dos professores sobre sua realização. Nos momentos de realização das provas da sua disciplina, o professor regente não podia interferir junto aos alunos. A elaboração das questões das provas era realizadas com base em dois pontos, que eram retirados pelos alunos de uma urna apresentada pelo inspetor federal.

Sobre as notas para a aprovação no período letivo da 6ª série, o autor destaca: “Minhas maiores notas de aprovação no Colégio Diocesano foram: matemática, 97 (noventa e sete), História do Brasil, 91 (noventa e um). A menor foi em Filosofia, 63 (sessenta e três). Sob esses aspectos dois zeros pesaram muito” (Ibid., p.30). A respeito da aprendizagem e das notas de aprovação no curso secundário, comenta que raramente os alunos atingiam a nota máxima (10 ou 100) em todas as matérias. A única nota 100 que adquiriu foi em História Universal, as restantes ficaram entre sete, oito e nove.

Campos foi um dos proprietários do segundo Ateneu Piauiense<sup>4</sup>. Esse educandário esteve entre as escolas privadas influentes na cidade de Teresina nos anos 1940 do século XX. O estabelecimento foi fundado em 15 de julho de 1939. Suas atividades tiveram início com o funcionamento do curso de admissão ao secundário. Assim, Campos descreve suas instalações:

Casa grande, com muitas dependências, de excelente construção, duas belas fachadas para as ruas Teodoro Pacheco e Simplício Mendes, situada no que se pode denominar o coração de Teresina. Dispunha de grande e alto porão, que, convenientemente adaptado, seria perfeitamente utilizável até como dormitório, e o foi, a princípio. Posteriormente nele foram confortavelmente instalados a secretaria, a tesouraria, a Inspetoria Federal, arquivo, depósito de material, etc. (Campos, 1996, p.56).

A aquisição de móveis e materiais escolares necessários, parte foi doado pelo Governo do Estado, cujo chefe era o Sr. Leônidas de Castro Melo. O estabelecimento de ensino existiu durante

4 - Conforme o próprio autor, outrora existiu um Ateneu Piauiense fundado e dirigido por Abdias Neves.

38 anos. Esteve localizado à Rua Senador Teodoro Pacheco, nº 1075, dirigido pelo Professor Antilhon Ribeiro Soares. O Ateneu Piauiense, posteriormente, por força da vigência da Reforma Capanema, passou a se chamar de Ginásio Leão XIII. A primeira turma terminou o curso ginasial em 1942, com apenas 28 alunos (Ibid.). As ilustrações do livro retratam a fachada da escola. Subvenções públicas eram destinadas para o funcionamento da instituição também através do pagamento de bolsas de estudos. As escolas particulares em Teresina constituíam a maior parte rede de escolas ginasiais nos anos 1940 e 1950, tendo esses estabelecimentos significativo papel no processo de escolarização, uma vez que o acesso às escolas oficiais públicas como o CEP era seletivo sobremaneira.

A Academia de Comércio do Piauí, fundada em 23 de fevereiro de 1938, na sede da Associação Comercial do Piauí, nascia da necessidade dos negócios que se instalavam na cidade de Teresina, como a indústria, o comércio e os órgãos públicos criados com o processo de urbanização e modernização da sociedade piauiense. Havia necessidade, sobretudo de guardalivros e contadores, cuja falta dificultava a vida dos comerciantes da cidade. Por isso, havia o interesse dos empresários locais pela abertura do estabelecimento para a oferta desses cursos.

O acesso ao ensino secundário era realizado através do exame de admissão. O próprio Campos afirma que passar no exame não foi fácil. Por mais que tenha se esforçado, não adquiriu o êxito desejado. “Lembro-me que, quando o funcionário encarregado de anunciar as notas daqueles que havia logrado êxito, ao anunciar o meu nome e minha nota, um grito eclodiu, malicioso, irreverente, voz propositadamente cavernosa, enchendo o ambiente repleto de candidatos como eu, ansiosos e apreensivos: ‘passou de cócoras’... seguido de estrepitosas gargalhadas” (Ibid., 56). Além desse exame, naquela época era possível concluir o ginásio através do exame madureza, que era uma espécie de exame prestado no CEP. O professor José Amável ministrava aulas particulares em Teresina para quem quisesse concorrer.

Os vários educandários privados existentes em Teresina ofereciam primário e preparavam os candidatos para ingressar no ensino secundário no CEP, até então o único autorizado a ofertar esse nível de ensino na Capital. O acesso a esse colégio se dava através do exame de admissão, que exigia dos candidatos, no ato de sua inscrição, entre outras coisas, idade mínima de 11 anos, prova de sanidade mental, atestado de vacinação anterrábica e prova de quitação com o serviço militar (PIAUI, 1949). O exame era exaustivo e funcionava como filtro, pois tratava de selecionar quem no final do curso ingressaria no curso superior.

## O “MISSIONÁRIO DO ENSINO DA TERRA DE MAFRENSE”

Campos traz uma visão maniqueísta da história, ideia presente nas suas reminiscências quando afirma que “Todas as pessoas têm algo a contar. Têm suas histórias e as suas “estórias”. Histórias e estórias saborosas e insípidas; doces e amargas, bonitas e feias; alegres e tristes; ricas e pobres; agradáveis e desprezíveis” (Campos, p.13, 1996). Ainda acrescenta o autor: “O dia a dia de cada um é uma sucessão de acontecimentos, de fatos, de ocorrências, insignificantes, a maioria; de pouca valia, muitíssimos, que desmerecem destaques, sequer lembranças, dissipam-se na memória e mergulham em profundo esquecimento”. Essa visão de história certamente foi a base da construção da narrativa da obra pelo autor, destacando a importância da memória e da história dos sujeitos. Chama igualmente a atenção para as lembranças que caem em esquecimento a partir da importância, ou não, que assumem para as vivências desses sujeitos. É que a memória se torna seletiva.

“As reminiscências de um mestre-escola” teria sido o primeiro volume da única obra elaborada pelo autor. A única edição foi publicada em 1996 pela gráfica da Universidade Estadual

do Piauí (UESPI). O livro foi escrito com uma linguagem polida, adquirida da formação erudita obtida por Moaci Madeira Campos na escola de ensino secundário e superior na primeira metade do século XX. Na apresentação do livro, Raimundo Nonato de Santana lembra que esta foi fruto de recordações que se davam nas rodas de sua intimidade, compondo para este “[...] uma peça memorialística, cheia de evocações enternecedoras” (Ibid., p.3). O autor narra a história de sua vida escolar e profissional compondo uma importante fonte de memórias da educação daquele período. “Trata-se, inegavelmente, de suas reminiscências, as quais, na verdade, revelam um verdadeiro pedagogo, pois nelas vê-se o professor, o mestre e o preceptor” (Ibid., p.3). Veio seguida do segundo volume “Os Madeira Campos: lutas, êxitos e frustrações”, de cunho mais genealógico e familiar.

Ao intitular-se mestre-escola, o autor assume a docência como aspecto central de sua vida. Foi assim que educou a mocidade na ciência matemática, disciplina na qual atuou com bastante entusiasmo quando lecionou no Colégio Estadual do Piauí (CEP) por cerca de 20 anos. Natural de Regeneração, exerceu o magistério durante mais de meio século na cidade de Teresina, atuando em escolas públicas e particulares. Formado em Direito, não praticou a advocacia, senão acidentalmente. Ao magistério, dedicou-se integralmente desde a mocidade até os 60 anos.

O professor Campos era resguardado na sua vida social, cujos valores eram centrados na família, nas tradições cristãs e no patriotismo, valores assumidos também na sua vida profissional, retratando padrões predominante na época.

Trabalhadores intelectuais de todo o país, especialmente aqueles que se consagram ao grave ofício de educar, devem ter, neste momento, os olhos e o coração voltados para o Brasil, procurando compreender as exigências duras do presente e correndo a oferecer a vocação, o esforço e o sacrifício à maior das empresas, de que a salvação nacional depende, e que é a salvação completa da infância e da juventude (Capanema, 1937 *apud* Marinho; Inneco, 1938, p.3).

O patriotismo e o civismo eram comuns durante o Estado Novo, que alimentava esses sentimentos como parte de sua política ideológica, tendo no nacionalismo sua expressão mais destacada. Gustavo Capanema resume alguns desses valores cultivados num dos seus célebres discursos expressando a intenção de tratar os professores como salvaguardas da nação, da infância e da juventude.

Nos seus dias idos e vividos, Campos estudou o primário na Escola 24 de Janeiro, dirigida por Zefinha Ferraz. Nesse nível de ensino, um dos aspectos que mereceu referência para Campos seria lembrar as talentosas e abnegadas mestras que pertenciam a importantes e tradicionais famílias da época, como Olga Maria Batista, Maria Evangelina Parente Fortes Brito, na Escola 24 de Janeiro, e Maria Dina Soares do Nascimento e sua auxiliar Clarisse Burlamaqui Ferraz, suas professoras no curso complementar no Instituto Antonino Freire. Neste, foi aprovado no ano letivo, obtendo distinção, grau dez, com louvor.

Por conta das dificuldades financeiras, não pôde submeter-se imediatamente ao exame de admissão no Liceu Piauiense, momento que a família reservou ao seu irmão mais velho. Contudo, ficou estudando em casa pelo livro “Cursos de Admissão”. Esse livro era importante para todos aqueles que se preparavam para o teste e admissão, no qual constavam todas as disciplinas exigidas no aludido exame de admissão, por via do qual se poderia ter acesso ao ensino secundário. Estudou aulas particulares com o Prof. José Amável, que preparava os alunos para o Exame Madureza em Teresina. Apesar do êxito, não alcançou uma boa classificação, sendo sua aprovação anunciada seguida de um malicioso grito por parte do funcionário da escola: “Passou de cócoras”.

Em 1937, ainda cursando o ginásio, foi nomeado para preparador-conservador dos gabinetes (laboratórios) de Física, Química e História Natural do Liceu Piauiense. Nesse ano, foi cursar a quinta série do ensino secundário no Colégio Municipal São Francisco de Sales (Diocesano). A atuação no magistério começou como estudante na década de 1940, função que exerceria durante toda a sua vida, inclusive dedicando-se às escolas de sua propriedade particular, como o Ateneu Piauiense e a Escola Técnica de Comércio do Piauí.

## ERUDITO MESTRE NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

A sua caminhada no magistério durou mais de 40 anos, contados aqueles em que ministrou aulas particulares, remuneradas ou gratuitas desde 1934. Exerceu o magistério público nas primeiras décadas dos anos 1900, precisamente iniciou a cátedra em abril de 1936, quando foi contratado através de ato assinado pelo governador Sr. Leônidas de Castro Melo, para reger duas turmas da cadeira de matemática do CEP, percebendo 50 mil réis por cada cadeira. Um ano depois, foi contratado para reger aulas em três turmas da mesma disciplina. Posteriormente, foi nomeado para exercer interinamente a mesma cadeira como titular no CEP. “Daí para frente, continuei como professor titular de matemática no Liceu Piauiense até 1956, quando fui levado a demitir-me [...]” (Campos, 1996, p.44).

Na época, a forma de ingresso permitia que o professor fosse contratado ou nomeado interinamente durante um período. Sua efetivação se dava com a participação em concurso público de prova e de títulos. Para participar do concurso, o candidato deveria ter a prévia inscrição, mediante prova de habilitação e registro no Ministério da Educação (Brasil, 1942, Art. 79, § 3, cap. V). De acordo com a Portaria nº 187, de 24 de junho de 1939, os editais precisariam estabelecer um prazo de 180 dias para as inscrições dos candidatos. No ato da inscrição, os candidatos deveriam apresentar um requerimento dirigido ao diretor do colégio, constando nome por extenso, data do nascimento, naturalidade e filiação, seguidos dos seguintes documentos comprobatórios, envolvendo, entre outros, atestado de sanidade, prova de bons antecedentes, prova de quitação com o serviço militar, prova de haver completado o curso secundário, ou diploma de instituto idôneo onde se ministre o ensino das disciplinas em concursos e cinquenta exemplares de uma tese sobre a disciplina do concurso.

Como condições para participação da seleção, era valorizada a experiência concretizada na produção literária, artística ou científica, cuja comprovação se dava com a apresentação de uma tese, com temas relacionados à sua área. Ainda nos termos da Portaria 187/39, o concurso constaria de quatro etapas definidas: títulos

prova escrita, defesa de tese e prova didática (Brasil, 1942).

O autor expressa sua missão de professor de forma mais clara na palestra que proferiu numa das Vigílias do Fogo Simbólico da Pátria em Teresina. Sugeriu que, como educador, deveria dar sua contribuição, exemplo de suprema glória, para ajudar os alunos a se tornarem brasileiros capazes de servirem com eficiência, com dignidade e bravura à Pátria querida. Tal ideia ficou mais bem enfatizada na sua crônica intitulada “O professor e educador”, quando disse sentir a grande responsabilidade e o compromisso que assumiu com a pátria, um encargo estupendo que tomou sobre seus frágeis ombros.

Esses valores patrióticos eram comuns na época do Estado Novo, pois este procurava sedimentar seu projeto político na afirmação da nacionalidade, priorizando sua missão educacional e promovendo a alta cultura.

Gustavo Capanema assume esses valores num célebre discurso no qual se evidencia a pretensão de tratar os professores como salvaguardas da nação.

Trabalhadores intelectuais de todo o país, especialmente aqueles que se consagram ao grave ofício de educar, devem ter, neste momento, os olhos e o coração voltados para o Brasil, procurando compreender as exigências duras do presente e correndo a oferecer a vocação, o esforço e o sacrifício à maior das empresas, de que a salvação nacional depende, e que é a salvação completa da infância e da juventude (Campos, 1996, p.153).

Campos era conhecido também pelo seu entusiasmo com que administrava os estabelecimentos de sua propriedade. Para ele, seus estabelecimentos foram as primeiras escolas em Teresina a adotar os padrões modernos de organização do espaço escolar, como salas amplas, arejadas e com luz apropriada, preocupações que existiam por conta da presença da inspetoria do MEC, que ficava instalada dentro da escola, fiscalizando seu funcionamento e a existência ou não das condições para ser reconhecida como ginásio.

Campos, como muitos outros professores da época, não teve formação universitária voltada para o magistério, mas “fez-se” professor porque assumiu em sua vida profissional a posição “de guia, de orientador, de mestre”. Explicava que não havia [...] “missão mais espinhosa, nem mais útil e, por isso mesmo, mais digna e honrosa que a do educador” (Campos, 1996, p.153). Embora bacharel em Direito, ofício ao qual renunciou, assumia o magistério como sua vocação. Fazer-se professor exigiu dele uma renúncia e a adesão voluntária e consciente à profissão docente.

Ainda longe de ver-se como profissional, acreditava que o ofício precisava de responsabilidade e compromisso com a pátria. Para ele, o “[...] indivíduo que adota a nobre profissão apenas para ganhar dinheiro não pode, jamais, ser um educador e deverá ter seguido outro rumo, adotado outra atividade, pois o magistério não serve, não deve ser escolhido para tal” (p.154). Atribuía ao magistério o papel de servir a pátria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise da obra “Reminiscências de um mestre escola”, percebe-se a importância dos memoriais para a história da educação no Piauí. Nela, o autor descreve toda a sua trajetória estudantil e como profissional do magistério. Lembra-se das dificuldades de escola nas cidades do interior e da migração para a Capital que isso provocou. Nas suas lembranças, vamos compreendendo como funcionava a rede de ensino secundário em Teresina e as escolas existentes. As formas de ingresso eram bastante rigorosas, à época o exame de admissão e o exame de maturidade. O currículo atendia a uma formação clássica e humanista, dando destaque ao ensino de latim, grego e ciências naturais e sociais. Esse currículo caracteriza uma escola voltada prioritariamente para formação das elites condutoras. Seu caráter propedêutico possibilitava o preparo necessário para ingresso no curso superior.

No exercício do magistério no ensino secundário, Moaci Madeira Campos se encontrou com os tempos dos eruditos mestres que exerciam a cátedra, que proporcionava aos professores autonomia relativa para realização de suas atividades pedagógicas, com exceção das provas, que eram rigidamente controladas e pela inspetoria do MEC. Boa parte desses profissionais era autodidata e não possuía formação universitária. Seu recrutamento atendia mais a critérios de reconhecimento intelectual e passava por um rigoroso processo de seleção, com provas orais, escritas e defesas de teses. Era uma profissão valorizada culturalmente na formação da sociedade piauiense, mas desvalorizada socialmente. A visão do personagem sobre profissão docente é saudosista, e sobre a escola ele tem uma visão idílica, pois observa de forma romântica aquela escola secundária, não identificando sua verdadeira função social.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Ecléa. Memórias da cidade, lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, art. 2º, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: [www.histedbr.org.br](http://www.histedbr.org.br). Acesso em: 20 dez. 2011.
- BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- CAMPOS, Moaci Madeira. **Reminiscências de um mestre-escola**. Teresina: UESPI, 1996.
- FERRO, Maria do Amparo. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], n. 1, p.8-43, jan./jun. 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. As transformações do ensino secundário e as modificações do trabalho docente no Piauí: 1950 – 1980. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luiz. **Anais [...]**. São Luiz: UFMA, 2010.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MARINHO, Ignésio; INNECO, Luiz. **O Colégio Pedro II cem anos depois**. Rio de Janeiro: Vilas Boas, 1938.
- PIAUI. Colégio Estadual do Piauí. Edital nº 13/49. **Diário Oficial do Estado do Piauí**: Teresina, ano XIX, n. 53, p. 3, 17 maio 1949.
- PIAUI. Decreto nº 1438, de 31 de janeiro de 1933. Revê e altera as disposições do Regulamento Geral do Ensino. **Diário Oficial do Estado do Piauí**: Teresina, 1933.
- PIAUI. Edital nº 6/51. **Diário Oficial do Estado do Piauí**: Teresina, ano I, p. 7, 25 set. 1951.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Do singular ao plural**. Recife: Bagaço, 2008.
- SOUSA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino secundário e primário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- VASCONCELOS, Maria Inêz Bandeira de. **Liceu Piauiense (1845-1970)**: desvendando aspectos de sua história e memória. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI; Rosa Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

# ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE

## PERFORMANCE OF EARLY EDUCATION TEACHERS ON THE ZONE OF IMMINENT DEVELOPMENT

**Samilly da Silva Soares**

orcid.org/0000-0002-8648-7176  
samillysoares@ufpi.edu.br

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia (9º período)

**Maria de Nazareth Fernandes Martins**

orcid.org/0000-0001-7486-888X  
nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br

Professora Adjunto II do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFPI. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação Formação Humana - NEPSH e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Educação da Criança - NEPEC. Coordenadora do Projeto de extensão Observatório do Brincar.

### RESUMO

Esta pesquisa é recorte de uma monografia em nível de graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI, e teve como objeto de estudo a ação pedagógica de professoras da Educação Infantil. No trabalho de Conclusão de Curso, o problema de pesquisa foi: Como as interações e brincadeiras são contempladas na ação pedagógica das professoras e quais intencionalidades são explicitadas? Nesse artigo, tem-se como objetivo descrever as intervenções das professoras de Educação Infantil que apresentam indicativos da intencionalidade docente sobre a criação de situações desafiadoras capazes de atuar sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança. A base teórica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2008, 2009, 2010, 2018). A produção dos dados deu-se por meio de entrevista narrativa com uso do procedimento analítico Análise Textual Discursiva, e a discussão apresenta os dados de uma das categorias que aborda sobre a zona de desenvolvimento iminente. As participantes da pesquisa foram duas professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Teresina-PI. Os resultados mostraram que as ações e tarefas das professoras nos momentos das interações e brincadeiras atuaram sobre a zona de desenvolvimento iminente ao oportunizar às crianças avançar do social ao individual, mediado pelas conversas sobre as histórias lidas, por perguntas feitas pelas professoras para ampliar a compreensão das crianças sobre o conteúdo das conversas, pelas intervenções para cada criança fazer suas narrativas e produzir histórias relacionadas à temática do Projeto “Ateliê de histórias”.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural; Zona de Desenvolvimento Iminente; criança.

## ABSTRACT

*The research is an excerpt from the monograph at the undergraduate level of the Degree in Pedagogy at the Federal University of Piauí, Ministro Petrônio Portella campus in Teresina/PI and had as its object of study the pedagogical action of teachers of Early Childhood Education. In the Course Completion work, the research problem was: How are interactions and games contemplated in the teachers' pedagogical action and what intentions are made explicit? In this article, the objective is to describe the interventions of the Early Childhood Education teachers who present indications of the teaching intentionality about the creation of challenging situations capable of acting on the child's imminent development zone. The theoretical basis is anchored in Vygotsky's Historical-Cultural Psychology (2008, 2009, 2010, 2018). The production of data was through a narrative interview using the analytical procedure Discursive Textual Analysis, and the discussion presents data from one of the categories that addresses the zone of imminent development. The research participants were two teachers from a Municipal Center for Early Childhood Education in Teresina/PI. The results showed that the actions and tasks of the teachers in the moments of interactions and games acted on the zone of imminent development by making the children advance from the social to the individual, mediated by conversations about the stories read, by questions asked by the teachers to broaden understanding of the children about the content of the conversations, for the interventions for each child to make their narratives and produce stories related to the theme of the project "Atelier of stories".*

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology; Imminent Development Zone; child.

## INTRODUÇÃO

A necessidade da educação escolar para a humanização está nas mediações, na relação com o outro e no desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural afirma que o desenvolvimento pode ser caracterizado pela zona de desenvolvimento real - sendo o que a criança já sabe; e a zona de desenvolvimento iminente - sendo o que a criança pode vir a internalizar através do auxílio de um par mais experiente, por exemplo, o professor. Atuando e interagindo com a criança sobre a zona de desenvolvimento iminente, o professor cria condições de transformação integral nessa criança e, conseqüentemente, media sua humanização.

O embasamento teórico é a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski<sup>1</sup> (2008, 2009, 2010, 2018) e seus apropriadores. Anteriormente, as psicologias já elaboradas se firmavam na lógica formal, pois separava as instâncias psíquicas da realidade material, o objetivo do subjetivo, dificultando a definição de seu objeto. Costa e Tuleski (2016) afirmam que Vigotski demarca esse momento como "Crise da Psicologia", sugerindo, então, a formulação de uma Psicologia Geral. A partir disso, ele cria a Psicologia Histórico-Cultural, explicitando a lei geral do desenvolvimento, Vigotski (2018), ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre do intersíquico para o intrapsíquico.

A pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como pergunta-problema: Como as interações e brincadeiras são contempladas na ação pedagógica das professoras e quais intencionalidades são explicitadas? O objetivo deste artigo visou descrever as intervenções das professoras de Educação Infantil que apresentam indicativos da intencionalidade docente sobre a criação de situações desafiadoras capazes de atuar sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança.

Nesse sentido, fomos a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de Teresina - PI, para assistir à culminância do Projeto "Ateliê de Histórias", onde percebemos as interações e brincadeiras das crianças da Educação Infantil. Posteriormente, realizamos uma entrevista narrativa com as professoras para caracterizar as práticas pedagógicas na construção do projeto e investigar suas intencionalidades. Desse modo, foi possível explicitar a entrevista fazendo uma Análise Textual Discursiva.

1 - No corpo do artigo, Vigotski é escrito com "i" porque é a tradução mais utilizada dentro da Língua Portuguesa.

A estrutura deste artigo é composta pela presente introdução; apresentando, logo após, a metodologia, com os momentos seguidos para produção e análise dos dados; a terceira seção elenca alguns apontamentos acerca da base teórica, a Psicologia Histórico-Cultural; em seguida, abordamos sobre os resultados da pesquisa, especificamente da categoria analítica que trata sobre as intervenções das professoras que consideramos terem atuado sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente pelo movimento das interações e brincadeiras entre professoras e crianças, e entre as crianças; e, por fim, a síntese explicativa da discussão na conclusão.

## **PRODUZIR CONHECIMENTO IMPLICA EM DEFINIR UM PERCURSO: METODOLOGIA**

O percurso seguido para o desenvolvimento da monografia de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia foi, inicialmente, a realização do estudo da base teórica, a Psicologia Histórico-Cultural, com seus conceitos e categorias que buscamos explicitar na próxima seção, e são a mediação para análise da intencionalidade da ação pedagógica das professoras de Educação Infantil. Depois, fomos a campo para observar a culminância do Projeto “Ateliê de Histórias”, que constitui as ações do Centro Municipal de Educação Infantil, lócus de realização da pesquisa. Ao observar as produções das crianças e as falas das professoras, constatamos um percurso trilhado na intenção de criar condições de desenvolvimento da criança. Foi com base nessa experiência inicial que decidimos realizar a pesquisa no referido CMEI. O propósito foi documentar as informações por meio de uma entrevista narrativa com uma professora e, assim, fazer uma análise textual discursiva para interpretá-la. No entanto, a professora em questão solicitou a participação de outra professora para sentir-se mais confiante na participação da pesquisa.

A gestão escolar socializou as intenções com o projeto, que partiu da necessidade de as crianças terem experiências de escuta e produção de histórias por meio de ações interventivas para desenvolvimento da linguagem verbal, falada e escrita. A proposta de realização das ações pedagógicas tinha como eixo as interações e brincadeiras para ampliar o desenvolvimento da criança sobre o conteúdo trabalhado (o que tem no mar e o desmatamento). Nesse processo, as crianças produziram histórias, ilustrações, cenários, definiram objetos, personagens, sempre utilizando materiais do cotidiano.

Na visita à escola para realização da entrevista, a professora Alice (do 1º ano do Ensino Fundamental) recebeu a pesquisadora no CMEI e fez a indicação de uma professora da Educação Infantil, professora Doroth, para participar da pesquisa. As turmas de Doroth eram do 2º período da Educação Infantil (5 anos de idade). Nesse sentido, as professoras fizeram os seus relatos de experiência, ainda que nosso foco de análise situou-se nas narrativas da turma da professora Doroth. Os codinomes usados para identificar as professoras foram escolhidos por elas com a justificativa de que Alice e Doroth são personagens das histórias “Alice no país das Maravilhas” e “O Mágico de Oz”, a escolha foi motivada pela prática de realizar leitura para as crianças.

O tipo de entrevista realizada foi a narrativa que, segundo Moura e Nacarato (2017), foi idealizada por Schütze, sendo constituída de uma questão geradora. Moura e Nacarato (2017, p. 18) esclarecem que, para Jovchelovitch e Bauer (2012), a questão central deve “[...] possuir relevância social, pessoal ou comunitária; ser ampla, para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual circunstância; e evitar formulações indexadas”.

A entrevista foi realizada de forma coletiva, cujo objetivo foi conhecer as ações desenvolvidas por professoras e crianças que findaram na mostra do “Ateliê de Histórias”, para um detalhamento das experiências e das intencionalidades nos momentos de produção dos livros e cenários das histórias, principalmente das conversas de crianças e professoras.

Embora Alice fosse de outra etapa de ensino, como demonstravam autonomia e apoiava a professora Doroth em sua fala, optamos por não excluir sua participação, que, nesse processo, foi mediação essencial. Outro fator determinante para realização da entrevista com as duas professoras se deve ao fato de o planejamento ser coletivo, ou seja, os relatos da professora Alice complementavam as narrativas da professora Doroth, viabilizando o conhecimento por parte da pesquisadora do percurso trilhado para culminância do “Ateliê de Histórias”.

A pergunta norteadora: Sabemos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido, como a produção do projeto Ateliê de Histórias possibilitou o desenvolvimento das crianças mediado pelas interações e brincadeiras propostas nas atividades do projeto?

Optamos por contextualizar a pergunta com o artigo nº 29 da LDB (BRASIL, 1996) a fim de atribuir mais sentido e clareza para as entrevistadas, uma vez que este artigo caracteriza o desenvolvimento integral, que está para além do cognitivo. Além disso, utilizamos o termo “como” para que elas pudessem se estender em seus relatos, fazendo explicações.

A gravação da entrevista foi feita com uso de aparelho de celular da pesquisadora que, depois foi transcrita e analisada com a orientadora e devolvida para as professoras lerem e verem a necessidade de ajustes com acréscimos ou retiradas de falas escritas. O passo seguinte foi a análise e interpretação dos dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2006). Essa proposta inicia com a leitura das narrativas buscando identificar unidades de sentido que expliquem a questão-problema. Para isso, são realizadas várias leituras, marcados vários trechos das narrativas, até a definição daqueles que revelem o conteúdo principal acerca do objeto de estudo.

Os autores do procedimento esclarecem que esse movimento é de construção e reconstrução para unitarizar e depois categorizar. Com base nas unidades de sentido e sua organização na forma de categorias, o passo final é a produção da interpretação dos dados, denominada de metatexto.

Baseados em Moraes (2003), os referidos autores apresentam três passos para concretizar esta primeira fase da Análise Textual Discursiva, sendo elas: fragmentar os textos e decodificar, reescrever cada unidade de modo que assumam um significado mais completo possível em si mesma e atribuir um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Moraes e Galiuzzi (2016, p. 125) afirmam que “cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede”. A seguir, apresentamos o Quadro 1 como uma síntese reveladora do processo de construção das categorias.

**Quadro 1** - O par mais experiente possibilitando desenvolvimento integral na Educação Infantil

Unidades de sentido: palavras/expressões	Categoria
Fazer indagações/ questionamentos	Intervenções das professoras atuando sobre a zona de desenvolvimento iminente
Explorar	
Escutar	
Dar continuidade	
O que pode ser ampliado	
Orientar	
Pesquisar	

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

O Quadro 1 contempla apenas as unidades de sentido que geraram a categoria analisada nesse artigo. Mas, na monografia, os resultados foram organizados em duas categorias analíticas. No percurso de análise dos dados, a elaboração das unidades de sentido e das categorias possibilitaram à pesquisadora a definição de mediações constitutivas das intencionalidades da ação pedagógicas das professoras da Educação Infantil mediada por interações e brincadeiras.

Para auxiliar nosso percurso de produção do metatexto é condição a apropriação e objetivação de uma teoria, nesse caso, trata-se da Psicologia Histórico-Cultural e seu fundamento, o materialismo histórico-dialético, que abordaremos na próxima seção.

## O PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A HUMANIZAÇÃO

De acordo com Martins, M. (2019, p.28), “Marx (1996) afirma que a base do que diferencia o ser humano dos outros animais é o trabalho, o início do processo de produção dos meios de vida”. Dessa forma, a humanização de que tratamos é o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano não está desvinculado da realidade concreta.

A importância das ideias da abordagem histórico-cultural de Vigotski na educação, sobretudo a escolar, tem fundamento na tese desse autor de que o psiquismo humano (trans)forma-se nas interrelações entre o homem e o mundo. Essa tese está ancorada nos pressupostos do materialismo histórico e nas categorias e princípios do materialismo dialético, os quais explicam que a realidade, seja a realidade objetiva, seja a realidade subjetiva, é fenômeno que se constitui a partir das condições materiais da existência humana e do desenvolvimento histórico (Carvalho; Ibiapina, 2004, p.165).

Objetivamos explicar, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, como as interações e brincadeiras, priorizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), impulsionam o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança. Em conformidade com Dias (2019, p. 155), “[...] muitos constructos da Psicologia Histórico-Cultural evidenciam a importância das inter-relações sociais, dos simbolismos, dos valores culturais e dos instrumentos de mediação no desenvolvimento humano”.

Para compreendermos esse movimento de desenvolvimento do psiquismo humano, ressaltamos que a Psicologia Histórico-Cultural defende, no início do processo de humanização, que o ser humano supre necessidades básicas de sobrevivência, como ter uma moradia e comida, cria necessidades sociais, que são aquelas produzidas pela mediação da linguagem e de outros instrumentos, por meio das relações sociais entre os seres humanos e que são geradoras de cultura.

A mudança interna no indivíduo ocorre pelo fato de as funções psicológicas elementares serem superadas pelas funções psicológicas superiores. Segundo a teoria, o sujeito tem um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Essas funções superiores só se desenvolvem na relação do indivíduo com a realidade social em um contexto mediado por um par mais experiente, indivíduo ou instrumentos e signos, utilizados nas relações sociais com intervenção.

Ainda nos estudos de Carvalho e Ibiapina (2004), Vigotski denomina de signos as representações simbólicas que estão presentes em nosso entorno e nos ajudam a viver em sociedade, como o processo de comunicação pela mediação da linguagem, numeração e cálculo e o ato de comparar e relatar.

Não podemos colocar a criança em um espaço repleto de brinquedos e recursos pedagógicos esperando que aprenda sozinha, pois é necessário um par mais experiente para mediar, considerando o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Análogo a isso, Vigotski (2018) traz a afirmação de que o ser humano é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades e características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.

Portanto, a aprendizagem acontece por meio de interações e mediações, ou seja, é pelo contato com o outro que acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso acontece também porque a vivência faz com que essa criança tome consciência, dê sentido e se relacione afetivamente com um determinado acontecimento. Nessa acepção, uma mesma situação proporciona diferentes sentidos para diferentes crianças de diferentes faixas etárias, tal que as vivências influenciarão diretamente seu desenvolvimento a partir do seu nível de compreensão, de tomada de consciência e de atribuição de sentido ao que acontece no meio. Dessa forma, o meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que esta atribui a ele.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018, p. 78).

Na vivência é levado em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação e os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras por ela. É necessário pontuar que, para Vigotski (2018), o significado dos momentos do meio e a função que ele desempenha se modificam ao longo do tempo de acordo com as mudanças no processo de desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, é importante dizer que é a realidade social que produz a consciência e não a imagem da consciência que produz a realidade, pois a consciência tem base material. Nisso, quando se observa comportamentos, pessoas e situações, as imagens e os sentidos produzidos por meio deles são diferentes de uma pessoa para outra, a depender dos conhecimentos científicos internalizados.

A Psicologia Histórico-Cultural defende que a aprendizagem é produzida antes da idade escolar, isso porque antes de ingressar em uma instituição de ensino a criança aprende mais da linguagem com aqueles que a rodeiam e, ao fazer perguntas e receber respostas, adquire um conjunto de noções e informações dadas pelos adultos, além de adquirir hábitos por meio da convivência em sociedade. Dessa forma, Vigotski afirma que “[...] quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem” (Vigotski, 2010, p. 110), assim, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

O acesso à cultura, à interação com os pares e o processo pedagógico auxiliam a criança a desenvolver as funções psicológicas superiores. Nessa natureza, a Psicologia Histórico-Cultural nos revela que o desenvolvimento mental da criança pode ser definido em pelo menos dois níveis: o nível de desenvolvimento real – ZDR (o que a criança já sabe e se apropriou) e o nível de desenvolvimento iminente - ZDI. De acordo com a tradução russa, a ZDI se refere aos aprendizados, capacidades e habilidades em processos de desenvolvimento que serão manifestados por intermédio de alguém, ou seja, quando o indivíduo resolve problemas com ajuda de pessoas mais capazes.

Além disso, não é puramente uma relação com o meio, mas para que o desenvolvimento aconteça, é necessário luta, crise e conflito do indivíduo consigo mesmo. Ao mais, não é um processo natural, espontâneo, por isso é preciso que haja uma intervenção que atue sobre a ZDI e crie uma situação social de desenvolvimento.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (Vigotski, 2010, p. 112).

Para Tuleski e Facci (2013), fundamentadas nessa base teórica, a educação se torna essencial na vida do sujeito pelo fato de que a escola se constitui em um espaço para a formação daquilo que não existe, mas pode vir a existir, provocando o desenvolvimento daqueles que por ela passam ou que nela atuam. Enfim, sendo uma instituição provocadora do processo de humanização, pois a apropriação de conhecimentos gera processos de desenvolvimento completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar, aqui vemos a ZDI.

Os estudos de Carvalho e Ibiapina (2004) explicitam que Vigotski trata dos conceitos espontâneos e conceitos científicos que auxiliam no desenvolvimento da criança. Em seu cotidiano, a criança usa conceitos espontâneos produzidos em sua experiência e se comunica por meio desses conceitos, ainda que terá consciência enquanto conceitos somente depois. A transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos é vista quando há formação de habilidades de síntese e análise, mais especificamente depois de ingressar no ensino fundamental. Todavia, esses dois tipos de conceitos se relacionam de maneira cíclica.

Os conceitos científicos são trabalhados na escola e chegam para o indivíduo ainda de forma abstrata, para depois caminhar para o real, ou seja, estando para além do conhecimento imediato. É o saber em sua forma mais desenvolvida e ajuda o sujeito a compreender a realidade que o cerca. Exemplificando, a criança aprende o que é escravização na escola e depois consegue enxergar escravização em sua realidade, pois “[...] com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente com o desenvolvimento dos verdadeiros conceitos [conceitos científicos], no período próximo à adolescência, ela passa a diferenciar a realidade” (Costa; Tuleski, 2016, p. 114, grifo nosso).

Assim, ao explicar o processo de desenvolvimento da criança fica evidente que a escola de Educação Infantil tem uma função substancial na formação da criança, pois cria condições para a formulação de conceitos científicos. Ela avança não só quando lhe é apresentado um instrumento, mas quando esse instrumento é relacionado com sua realidade. Dessa forma, consegue lembrar depois e estabelece novas relações, explicando melhor dado assunto e ampliando seu repertório de palavras, até alcançar o nível de pensar sobre seu agir, da tomada de consciência do que faz e porquê faz, e a criticidade.

Atualmente, a sociedade capitalista controla o que podemos aprender, pois é um ensino baseado na reprodução de informações e ingresso no mercado de trabalho, e não no conhecimento científico. Libâneo (2021) aborda que a proposta de ensino voltada para o desenvolvimento humano se opõe a uma visão de currículo de escolas voltadas para o desenvolvimento de capacidades produtivas onde ensinam o indivíduo a atender as necessidades exigidas pelo mercado. Segundo Martins, M. (2019), Vigotski propõe um ensino onde a criança possa se desenvolver com pares mais experientes, objetivando a humanização. Por isso, a explicação de Martins, M. (2019) corrobora com esses argumentos quando ressalta que:

[...] a Educação Infantil é etapa da educação básica que acontece em espaço/tempo institucional de experiências e vivências sobre a cultura humana, marcada pela relação adulto/criança para concretização do processo de humanização que culmina na singularização das crianças como pessoas (Martins, M., 2019, p. 40).

Com base nisso, o professor precisa estimular a criança a pensar, questionar, refletir e, principalmente, criticar. Libâneo (2021) afirma que para que uma criança consiga internalizar, o professor, enquanto par mediador, precisa saber o conteúdo, os processos lógicos e investigativos que levam a constituição dessa estrutura conceitual, e ajudar as crianças a reconstituírem mental e praticamente essas capacidades humanas desenvolvidas usando signos.

Também, expressa que a ideia clássica para o ponto de partida para uma visão histórico-cultural (que busca uma educação humanizante e transformadora) é que o essencial da didática é estudar o ensino como articulador de mediações sobre condições de ensino e de aprendizagem e a relação afetivo-cognitiva da criança com o ensino. Martins, M. (2019) também contribui com a necessidade da educação escolar para o desenvolvimento da criança quando explicita que:

[...] como destaca Vigotski (2018), os aspectos essenciais do processo de desenvolvimento infantil residem: na cultura como fonte de conhecimento das qualidades específicas do ser humano; no outro que pode ser adulto ou um par mais desenvolvido, neste caso, a professora de Educação Infantil que apresenta a cultura para a criança e, do que a criança vai significando dessa cultura, sendo transformada e transformando a realidade. Nesta perspectiva, são criadas as condições de desenvolvimento integral (Martins, M., 2019, p. 176).

A formação humana se trata de o sujeito se apropriar ao máximo do que foi produzido historicamente e assim conhecer a realidade para conseguir intervir nela, como foi explicado anteriormente. Além disso, Libâneo (2021) destaca que não há didática fora da relação e da transformação da criança com o conteúdo, o que implica uma atividade de pensamento. A criança se apropria dos conteúdos através de transformações mentais como problemas e casos, ou seja, é necessário vê-la como produtora de conhecimento. Assim, o certo é perguntar para as crianças, levá-las a pensar, a opinar e não dar o conteúdo pronto.

Ao trazer o olhar ao contexto das crianças na escola, Libâneo (2021) afirma que não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que estejam envolvidas. A aprendizagem não é desenvolvimento, mas para o desenvolvimento acontecer é necessária a aprendizagem e, quando há desenvolvimento, há transformação. Quanto menos o professor conhece o processo de desenvolvimento da criança, menos assertivas são as atitudes dele, no entanto, a partir do momento em que apreende isso, pode-se criar condições para que ela avance.

[...] a escola e, em especial, os educadores devem conceber os alunos como seres potencialmente capazes de aprender e de se desenvolver à medida que interagem com o sistema simbólico, os diferentes outros e consigo mesmo. Além disso, os profissionais da escola devem planejar e desenvolver atividades que promovam a apropriação dos sistemas simbólicos da cultura na qual os alunos estão inseridos, pois somente esse processo pode levar a formas de desenvolvimento psicológico cada vez mais elaborado, como a auto-observação, a memória seletiva, o pensamento lógico (concreto e abstrato), o controle voluntário da sua vontade, das suas ações e das ações dos outros, dentre outros processos psíquicos. Uma alternativa é colaborarmos no processo de internalização (Carvalho; Ibiapina, 2004, p. 173).

Apoiamo-nos em Bernardes (2009) e em seus estudos para expor que a atividade pedagógica, quando bem planejada e intencional, considerando as necessidades do desenvolvimento humano,

é fundamental para a transformação e humanização, uma vez que oportuniza, em uma instituição de ensino, o contato do sujeito com o conhecimento científico.

Nisso, a atividade educativa está presente na vida da criança desde seu nascimento no seu primeiro contexto social, o familiar, onde se apropria dos conceitos espontâneos. Posteriormente, ao ingressar em uma instituição de ensino, essa atividade passa a ser exercida pelo profissional de educação que possibilitará à criança a internalização dos conceitos científicos. Ou seja, “[...] a atividade de ensino, executada conscientemente e com a finalidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes, determina os seus meios - as ações e operações realizadas na prática pedagógica” (Bernardes, 2009, p. 236).

Bernardes (2009, p. 237) provoca a reflexão sobre qual é objeto da atividade de ensino. Neste sentido, apresenta duas objetivações da ação de ensinar. A primeira se refere à humanização, “[...] originada na apropriação da produção humana elaborada sócio-historicamente que promove a transformação e o desenvolvimento atual ou real dos indivíduos”. Ou seja, é o fato de o profissional educador atuar conscientemente. A segunda objetivação compete à atuação profissional do educador, que se refere “[...] ao conteúdo da atividade de ensino, ou seja, o que e de que forma se organiza o ensino” (Bernardes, 2009, p.237), tratando da construção de um instrumento – feita pelo educador – que medeia o conhecimento. Portanto, essas duas objetivações devem servir para a transformação do sujeito.

Martins, M. (2019, p. 24) também contribui para a conceituação de prática pedagógica exercida pelo professor quando esclarece que “é atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança”. Assim, é principalmente diante das intenções e práticas da atividade educativa, que deve se direcionar “[...] pela pertinência histórica da constituição humana e pela formação da consciência crítica dos estudantes” (Bernardes, 2009, p. 238), que os sujeitos se constituem de maneira plena.

É fundamental destacar que nesse movimento o próprio educador, assim como o estudante, também se humaniza, se educa e se transforma, uma vez que “[...] lhe atribui as funções de organizar o ensino, definir conteúdos e criar situações desencadeadoras da atividade de aprendizagem a serem realizadas pelos estudantes” (Bernardes, 2009, p. 239).

Nesse sentido, a autora nos mostra que o profissional que atua na prática pedagógica possibilita a humanização do estudante ao passo em que se humaniza, tornando-se herdeiro de cultura enquanto organiza o ensino, avalia e planeja tarefas. Para Bernardes (2009), isso identifica a conjunção presente entre a unidade de ensino e a unidade de aprendizagem na atividade pedagógica. Para ilustrar a necessidade desse ensino, Bernardes (2011, p. 330), declara que “as ações do educador em atividade de ensino são entendidas e explicadas como ações organizadas intencionalmente, com a finalidade de potencializar o desenvolvimento do psiquismo das crianças a partir das relações entre a fala e a atividade prática”.

A mediação simbólica, outra categoria trabalhada pela Psicologia Histórico-Cultural e que também impulsiona desenvolvimento humano, é compreendida quando, na relação dos seres humanos entre si e com os objetos sociais e naturais, há um elemento intermediário como, por exemplo, a linguagem. Bernardes e Moura (2009, p. 466) caracterizam a mediação simbólica quando explicitam que esta é atividade psicológica mediada por signos e instrumentos que “[...] constitui-se no fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores. É considerada a base do movimento de apropriação da realidade objetiva assim como é considerada a unidade de construção da consciência”.

Nesse processo de mediação do desenvolvimento do ser humano, são vividas situações que podem constituir-se em situação social de desenvolvimento, ao par que são criadas situações que fazem o indivíduo gradativamente ter controle sobre suas vontades, planejar suas ações e internalizar novos conceitos.

Em relação ao que o educador necessita fazer em sua prática pedagógica, Bernardes e Moura (2009, p. 476) destacam que este deve se “[...] apropriar de conhecimentos vinculados ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas e às relações sociais e filosóficas que medeiam a atuação docente no contexto escolar”, bem como “[...] se apropriar de conhecimentos específicos por parte do educador que relacionem com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão ontológica”, ou seja, estudar a natureza do ser, da existência e da própria realidade.

Ainda, retomamos o fato de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tão necessárias para sua humanização, é impulsionado pelo brincar, sendo essa a atividade guia das crianças, pois como ressalta Martins, M. (2019, p. 195), nas práticas pedagógicas que incluem o brincar “podem ser criadas situações sociais de desenvolvimento, e poderão ocorrer transformações na criança do ponto de vista físico, social e psicológico”.

Em consonância a isso, a necessidade do brincar está nas profundas relações que a criança tem com outro, que a faz internalizar a cultura e se constituir enquanto ser humano, proporcionando novas experiências, aprendizados, e o domínio de signos. Por isso, essa atividade guia deve ser um princípio orientador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por ser uma prática impulsionadora de desenvolvimento.

Assim, como Martins, M. (2019) explicita, na atividade de brincar, a criança toma decisões, resolve conflitos, aprende a empregar os significados das palavras, amplia suas possibilidades de comunicação, dentre outros aspectos. Com as interações e brincadeiras presentes no desenvolvimento da prática pedagógica, os professores da Educação Infantil podem criar melhores condições e possibilidades de desenvolvimento integral da criança.

## **INTERVENÇÕES DAS PROFESSORAS ATUANDO SOBRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE**

Um dos primeiros trabalhos que destacamos para explicar esta categoria é a pesquisa de Nascimento (2021, p. 16), quando menciona o desenvolvimento infantil como resultado do processo de interação da criança com um par mais experiente. A autora colabora com a Psicologia Histórico-Cultural ressaltando que o desenvolvimento das potencialidades da criança “[...] pode acontecer como consequência das interações que essas fazem com o meio, através de mediação realizada por pessoas mais experientes, como, família/educadores”.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, há dois níveis de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). A zona de desenvolvimento real representa o que a criança já internalizou e faz de forma autônoma e independente. Já a zona de desenvolvimento iminente (de acordo com a tradução russa) se refere ao que a criança pode vir a aprender dependendo da colaboração participativa do pensamento do adulto para que outras capacidades da criança amadureçam. Porém, é importante mencionar que há obras que traduzem os níveis como “Zona de Desenvolvimento Atual” e “Zona de Desenvolvimento Proximal”, como veremos a seguir:

A ZDP, a Zona de Desenvolvimento Proximal, se refere a pontos de desenvolvimento que o estudante ainda não atingiu, mas que está próximo a atingir. Em outras palavras, o estudante possui uma zona de desenvolvimento atual, que se refere

a todo conhecimento que ele já domina e problemas dos quais ele já consegue solucionar por conta própria; ao mesmo tempo, dispõe de condições de avançar em desenvolvimento, desde que obtenha a colaboração de um adulto ou de outra pessoa que detenha o conhecimento almejado. Esse espaço entre o que o estudante realiza de forma independente e o que ainda é potencial de aprendizagem, necessitando da ajuda de outro, é chamado de ZDP (Vigotsky, 2001b). É importante esclarecer que, como o próprio termo já indica, a aprendizagem de novos conhecimentos e atividades só poderá ocorrer se estiver na iminência de ser assimilada, por meio de ajuda de alguém mais capacitado, que colabora para que a pessoa consiga um dia fazer sozinho o que hoje ainda não consegue (Dias, 2019, p. 70).

Para Vigotski (2000), o ser humano, como ser social, necessita da relação com o outro para se desenvolver. É relevante enfatizar que, ao tratar da categoria situação social de desenvolvimento explicada na subseção anterior, para explicitar que é uma condição interna do indivíduo para se desenvolver, Vigotski (2000) claro é enfático diante do fato de que é necessário ter as condições objetivas pensadas e organizadas por um par mais experiente, e que neste momento deve atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente. Nas pesquisas que ele desenvolveu, as situações organizadas eram sempre realizadas com intervenção do par mais experiente, corroborando com sua premissa de que o bom ensino é o que se adianta ao processo de desenvolvimento.

O que a Psicologia Histórico-Cultural aponta como mediadores nesse processo são os signos e instrumentos, já o professor é o par mais experiente que propicia situações sociais de desenvolvimento. Vigotski reconhece que “[...] a aprendizagem faz emergir processos de desenvolvimento que já se iniciaram no indivíduo e que apenas precisam da colaboração de alguém mais experiente para se manifestarem”, segundo Carvalho e Ibiapina (2004, p. 193).

Lazaretti e Melo (2018, p.118) citam que, segundo Davidov (1988), “a tese fundamental da Psicologia Histórico-Cultural é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo é mediado por sua educação e seu ensino”. Assim, Lazaretti e Mello (2018) comentam que, para Vigotski, é preciso uma correta e adequada organização do ensino e da aprendizagem para que se promova o desenvolvimento da criança.

Para Vigotski (1988), conforme citado por Lazaretti e Mello (2018), o ensino é interpretado como um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não-naturais, ou seja, formadas historicamente. É possível vermos o ensino pensado e organizado pelas professoras do CMEI na produção do Projeto “Ateliê de Histórias”, bem como quando se apresenta essa proposta para as crianças e, de maneira intencional, os instiga a criarem a própria história, utilizando a metáfora de que eles são um pincel mágico:

[...] eu cheguei um dia na sala como era de rotina, peguei umas folhas em branco, coloquei eles em rodinha e disse assim pra eles, a partir de indagações: “Vocês gostam de ouvir histórias?” “Nós gostamos” “E que tal a gente criar a nossa história, a história de vocês?” Aí, eles concordaram, né. Eu peguei umas folhas em branco: “O que é que vocês acham? O que vai ter na nossa história?” A partir desses questionamentos: “Olha, tem um pincel mágico e esse pincel mágico só começa a escrever se vocês começarem a imaginar, ele só funciona quando vocês pensarem, falarem o que que vai acontecer nessa história” (Doroth, 2023).

Para Vigotski (2018), a humanização e a aprendizagem ocorrem por meio da interação entre a criança e o meio com a definição de práticas pedagógicas instruídas pelo professor. Durante a infância, é o adulto/professor, na condição de par mais desenvolvido, que organizará situações para atender às necessidades da criança que a farão entrar em atividade e, conseqüentemente, transformar-se e transformar a realidade.

Na narrativa de Doroth, percebe-se que até mesmo no enunciado da atividade, as palavras usadas para a apresentação têm a intencionalidade de chamar a atenção das crianças e instigá-las a participar. A escrita da história deste livro foi produzida pelas crianças por meio da ação pedagógica das professoras, sendo pares mais experientes, que propuseram a atividade atestando que as crianças dispunham da capacidade de atingir este objetivo de acordo com o avanço de seu desenvolvimento.

Porém, mesmo tendo essa capacidade, as crianças não o fariam se as professoras não tivessem estimulado e colaborado, ou seja, neste momento podemos perceber a ação da Zona de Desenvolvimento Iminente, pois a criação da história era um potencial de aprendizagem das crianças que necessitava da ajuda de um par mais experiente.

Dias (2019, p. 71) ressalta que, na concepção da Psicologia Histórico-Cultural, “[...] o método apropriado para se examinar a evolução intelectual de um estudante é por meio da identificação inicial do desenvolvimento atual”, além de investigar “o que o estudante consegue realizar com colaboração, pois esse dado aponta o que, em breve, poderá fazer de forma independente”.

“Tia, os super-heróis vão tá na floresta” “Mas o que é que eles tão fazendo na floresta?” “Ah, eles tão atrás dos caçadores, tia” “Atrás dos caçadores, mas por quê?” “Tia, porque os caçadores, eles prendem os animais”. A questão ambiental. “E pode prender os animais? É certo ou é errado?” Levando, levantando valores, questionamentos, né. Eles: “Não, não pode, tia, é errado, tia, prender os animais” “E eles prendem pra quê? Pra vender, pra tirar o coró, a pele?” E aí, a gente foi explorar, assim, em gravuras, a questão, levantando, né. Trabalhando muitas (pausa) valores com eles, né. Aí disse: “Não, tia, é errado” “O que é que a gente tem que fazer com os animais?” “A gente tem que cuidar, a gente tem que preservar”. Aí, a historinha aconteceu na floresta, aí: “E o desmatamento?”. Então, a partir dessa história, a gente trabalhou N possibilidades, questão ambiental, se pode prender os animais. “Como são as plantas? E a floresta? Pode colocar fogo na floresta, nas árvores?” (Doroth, 2023).

Por exemplo, tem uma historinha do jacarezinho que a gente lê pra eles. O jacarezinho egoísta que não quer ajudar e tudo, aí, a gente trabalha pra eles ajudarem o coleguinha na hora que está precisando e tudo. É nesse sentido que eu falo a questão de valores (Doroth, 2023).

A Psicologia Histórico-Cultural defende que a criança se apropria da cultura e de conhecimentos através de transformações mentais. O professor deve estimular estas transformações fazendo perguntas estimuladoras e desafiadoras, lavando-as a pensar e criticar em todo o processo da Educação Infantil. Para isso, é necessário que o professor veja a criança como produtora de conhecimento.

Nesse trecho do relato da professora Doroth, observamos que ela estimula que as crianças apresentem seus conhecimentos prévios a partir de questionamentos. Isso é um exemplo de atuação sobre a Zona de Desenvolvimento Real, onde, para que haja ampliação dos conhecimentos, faz-se um resgate do que a criança já sabe e já internalizou. Assim, como cita Dias (2019), a professora está examinando o desenvolvimento intelectual da criança por meio da identificação inicial da ZDR.

Segundo Martins, L. (2011, p.223), Vigotski (2001) afirma que “[...] a instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações”. Ou seja, para as crianças, esses questionamentos feitos pela professora são fonte de reflexão sobre o que está sendo discutido, de outro modo, são um meio de fazer com que as crianças avancem.

Fazemos menção ao fato de que a professora citada tratar do levantamento de valores que, firmadas na base teórica, discordamos e consideramos necessário substituir por regras de convívio social aprendidas nas relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos. Não concordamos com a expressão levantamento de valores pelo fato de que é a atividade que determina o desenvolvimento da consciência do indivíduo.

Eu acho que o certo é isso, explorar essa parte da imaginação. Aí, a partir daí, você pode trabalhar as outras disciplinas, pode trabalhar matemática, linguagem: “Vamos escrever. Como é o nome desse super herói? Quem é que sabe? Começa com qual letrinha? Vamos pronunciar, vamos tentar a escrita espontânea, vamos desenhar”. Aí, trabalhar ciências, a natureza “Como são as árvores? (Doroth, 2023).

Ao ensinar as regras de convívio social, a professora está possibilitando que as crianças se apropriem da cultura e a transformem, bem como transformem a si mesmas. Ressaltamos que a Educação Infantil não tem função de disciplinarização, por isso o professor não pode preparar uma aula contemplando disciplinas, já que não se explora áreas de conhecimento, sendo, assim, necessário pensar no todo, pois a criança é um ser completo, integral. Dessa forma, também discordamos quando a professora cita disciplinas a serem trabalhadas com as crianças.

Conforme Carvalho e Ibiapina (2004), os conceitos espontâneos são formados na fase que antecede a escolarização e os conceitos científicos são formados na fase escolar. A criança usa conceitos espontâneos que são fruto de sua experiência de vida cotidiana, depois, com um par mais experiente, amplia este conhecimento os unindo aos conceitos científicos (que requerem um nível mais elevado de abstração), conseguindo, assim, internalizá-los. Nesse sentido, as ações das professoras entrevistadas criam condições que possibilitam as crianças avançarem para os conceitos científicos quando estiverem no ensino fundamental.

Estes conceitos não podem ser separados um do outro, já que se relacionam, interagem, devido a formação ser fruto do processo de desenvolvimento que acontece por meio da aprendizagem e, para que isso aconteça, “[...] é necessário dirigir o pensamento a determinado objetivo, resultante da colaboração de outra pessoa que o estimula e o promova, bem como é necessário um meio que dirija o pensamento, um signo, a palavra” (Carvalho; Ibiapina, 2004, p. 189), ou seja, é necessário atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente.

Em relação à caracterização de conceito espontâneo, Dias (2019, p. 187) afirma que “[...] durante a trajetória de vida, os conceitos espontâneos são apropriados a partir das relações que estabelecem com o meio social”, são conhecimentos generalizados, “[...] tais conceitos devem ser testados e trazidos para o contexto de aprendizagem para construção do conhecimento, o que permite desenvolver melhor os estágios que envolvem a formação dos conceitos científicos”.

Dias (2019, p. 188) discorre sobre os três estágios do conceito científico. O primeiro estágio, o Pensamento Sincrético, “[...] é entendido como uma espécie de fusão entre realidade e fantasia, na qual a criança combina aleatoriamente as informações que recebe do meio às experiências pessoais”, é quando a criança mistura realidade e fantasia ao resolver um problema. No segundo estágio, chamado de Pensamentos Complexos, “[...] Vigotski (2000) ressalta que a criança não mais faz generalizações incoerentes: ela começa a se articular, buscando certa relação de finalidade entre as coisas, objetos e pessoas ao seu redor”. O terceiro estágio, entendido como Pensamentos por Conceitos, “[...] apresenta a predominância das abstrações e generalizações [...], o indivíduo tem plenas condições de aplicar uma palavra em diferentes contextos e em situações complexas”.

E aí, tá aí o professor pra escutar, né. Pra apanhar aqui, ali e pra dar continuidade. Porque o interessante desse projeto é a continuidade. Você não termina de fazer um livro e acabou porque durante a produção do livro aconteceram muitas coisas,

aconteceram perguntas, curiosidades, questionamentos, o que eles sabiam e o que pode ser ampliado, né. E aí, que é a segunda parte da pesquisa. De ir atrás. [...] A questão da matança dos animais. Então, a professora já tá ali, naquele momento, pra contribuir com aquilo. E pra orientar “Como é que a gente vai fazer agora? Vamos pesquisar, vamos saber quem é esse vilão. Pra vocês, qual a cara que ele tem?” Que foi o que ela fez, né? A Doroth (Alice, 2023).

O polvo, que é um dos salvadores, né, da história do pirata, ele foi confeccionado de N maneiras. Muitos usaram a meia, né? E eles colocaram, usaram tecido no polvo. Outros já usaram o plástico, né, recortando... E o bacana disso é essas possibilidades de a criança ter em mãos pra possibilitar que eles criem, né, outras possibilidades. [...] quando ela falou aqui “Eu instiguei eles a questionar sobre as gravuras, sobre as imagens”, ela foi pesquisar junto com eles, né? E isso que é o bacana porque não existe só uma tartaruga, nem todas as tartarugas são verdes, né. Tem tartarugas de tamanhos variados, tem tartarugas de formatos variados, e é disso que a gente tem que nutrir a criança pra que ela possa se enriquecer daquilo. Ela tem que se repertoriar dessas coisas. Tem que ter esse momento da investigação, né? Momento que eles sabem o que eles sabem, e aí o que eles podem fazer depois que pesquisar em, é isso que é o processo, né? A evolução do processo (Alice, 2023).

Carvalho e Ibiapina (2004, p. 186), em seus estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, ressaltam que “o processo de elaboração de conceitos científicos não ocorre de forma definitiva, mas evolui, posto que os indivíduos estão constantemente integrando novas significações aos objetos e fenômenos da realidade concreta”. Nesse sentido, podemos perceber na narrativa da professora Alice e nas ações pedagógicas da professora Doroth o ato de investigar e pesquisar os conteúdos com as crianças, o que Alice chama de dar continuidade.

Ainda de acordo com Carvalho e Ibiapina (p. 186, 2004), “ao explicar como essa evolução acontece, Vigotski recorre à análise das atividades do pensamento responsáveis pelo avanço das funções psicológicas para níveis superiores, em que os indivíduos ampliam as capacidades de abstrair (analisar) e de generalizar (sintetizar)”. Ou seja, é na escola que o ensino acontece, e é na Educação Infantil que acontece a criação de condições para a formulação de conceitos científicos como resultado do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na prática de ensino exercida pela professora Doroth e narrada pela professora Alice, vê-se a atuação sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente quando buscou ampliar o conhecimento das crianças na forma de questionamentos, pesquisas e reflexão sobre a matança dos animais na história dos super-heróis na floresta, sobre a existência das diferentes espécies de tartaruga e suas características, não só as que as crianças já viram, ao mesmo tempo em que utilizam a brincadeira de confeccionar os animais.

Contudo, é necessário destacar que é preciso ter cuidado com a generalização no ensino, por exemplo, nem sempre o caçador de animais é vilão. Quando há superpopulações de animais, inclusive por desequilíbrio de algum ecossistema, faz-se necessário liberar a caça para o ecossistema voltar ao equilíbrio.

Em outro momento também, a gente fez a teia no sentido de eles apanharem algumas palavras-chave da história, né, palavras de desafios de leitura, quem não sabia, o colega ajudava. E essa questão, né, remeteu a essas outras atividades. Como é que a aranha se locomove? Como surgiu o Homem-Aranha? O Homem-Aranha remete a um animal, um animal que tem pernas, que solta teia. E eles mesmos trazem isso, eles perceberam, dentro da sala de aula, uma pequena aranha e vai se desenvolvendo, vai se evoluindo, né. O que essa aranha tem de tão poderosa

que transforma o Homem-Aranha em super-herói? Então, essas coisas vão sendo questionadas, vão sendo investigadas. [...] Começou com os super-heróis e acabou que a gente foi pesquisar sobre a aranha, sobre a questão da amizade, das relações. Uma teia puxa a outra, um coleguinha puxa o outro e vai formando essa cadeia (Alice, 2023).

Então, eles tiveram esse momento de primeiro contato com a caixa pra brincar, pra manusear, pra conhecer a caixa com uma outra finalidade. E, depois disso, esse suporte pra desenhos, e eles ficaram livres pro desenho. Uns ficaram individualmente pra fazer o desenho, pegaram uma caixa pequena. Tinha caixa pequena, tinha caixa comprida, tinha caixa enorme. E outros ficaram em grupo. E quando eles terminaram a gente empilhou essas caixas e deixamos no pátio. Aí, cada um com suas caixas, seus desenhos, foram explicar seus desenhos pros colegas, eles foram explicar o próprio desenho. E, a partir daí, eles foram escrever. Esses desenhos tinham borboletas? Aí escreviam. Tinha riachos? Foi um momento de escrita também (Alice, 2023).

Quando a professora Alice narra que as próprias crianças trazem que a aranha é um animal que solta teia, é um exemplo de elas trazerem para o contexto escolar um conhecimento que já internalizaram. Por conseguinte, a professora, sendo um par mais desenvolvido, pesquisa com as crianças conhecimentos sobre a aranha para além do que elas já sabem e faz desafios de leitura. Estas são “[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vigotski, 2000, p. 58).

Em adição, trouxemos esses dois trechos, haja vista que ilustram o processo de leitura e escrita nesse projeto. Assim, vemos que a intencionalidade das professoras, como consta nos objetivos de seu planejamento, também foi de promover situações de ensino e de aprendizagem que favoreçam a função social da leitura e da escrita de uma forma prazerosa e significativa, criando condições para sua apropriação pelas crianças em processo de alfabetização.

Aí levantei questionamentos “Pode deixar os pássaros presos? Será que eles gostam?” “Não, tia, eles não gostam de ficar preso”. É a cultura que tem, né? De prender os animais (Doroth, 2023).

Uma vez uma criança disse assim, a gente estava falando sobre isso, né? A gaiola estava no centro da mesa na sala, aí ele disse, eu senti que ele ia e se arrependia pra falar, aí ele dizia “Mas o meu pai, ele gosta dos passarinhos” Porque o pai dele prendia pássaros, né? E aí foi uma coisa que a gente aproveitou pra desenvolver, né? E questionar com eles, né? “É legal? É bom? Como é que se sentiria o passarinho, né?” A questão de se sentir preso, não poder sair, não ser livre (Alice, 2023).

A professora Doroth levanta reflexões sobre a captura de animais, algo presente na nossa realidade, como os maus-tratos aos animais tirando sua liberdade. Nesse momento, a professora Alice relata um acontecimento em sua sala de aula, onde uma criança entrou em conflito interno, pois ela acreditava que o pai gostava de passarinhos mesmo os prendendo em gaiolas, mas estava aprendendo na escola os males que essa atitude pode trazer ao animal.

Você viu que durante todo esse projeto houve um processo que ia acontecendo através da escuta das crianças. A gente não elaborou esse projeto porque nós sentimos a responsabilidade de alfabetizar, porque alfabetização não é só você ensinar a ler e escrever, então, ele não foi só para as crianças se apropriarem da leitura e da escrita naquela forma convencional, né. O que a gente pensou foi, de alguma forma, oferecer possibilidades pra o desenvolvimento dessa criança e, principalmente, onde eles possam ser protagonistas, que a gente tenha esse momento de escuta,

tá? Porque a partir do momento em que a gente observa a conversa, observa esses interesses é que a gente começa a fazer todo um trabalho com eles. Quando a gente apresenta essa proposta de eles, ludicamente, escreverem um livro, ali a gente está ativando a imaginação, a criatividade deles. E é nesse momento de criação, de imaginação que vai potencializando nosso trabalho. [...] É um trabalho rico porque a gente não fica preso só à escrita e à leitura convencional, a gente parte do que eles já sabem, do que eles vivenciam a partir dessa escuta. E a partir daí é que a gente vai pra investigação. Olha que interessante, eles se mostram, eles se apresentam e aí a gente vai: “Vamos investigar! Vamos saber se é isso mesmo. Olha que interessante o que você falou! Será que é isso mesmo?

Vamos assistir esse vídeo, esse vídeo vai mostrar”. A partir dessas possibilidades vai se ampliando, né (Alice, 2023).

Então, o desenho, nas escolas, no geral, ainda é muito retraído por conta desses estereótipos de achar que o desenho só é válido, só é bonito se ele for, aos olhos do adulto, for perfeito, for parecido com o desenho do adulto. E isso é muito triste porque você tá cortando, podando a criança, né, não deixando que a criança tenha a oportunidade de se expressar. E nesse projeto eles tiveram a oportunidade de se expressar através do desenho, não só no papel. Não temos a foto, mas eles realizaram desenho em caixa de papel que eles amaram. A gente fez desenho efêmero que foi com gotejador de água, a gente fez desenho no chão com giz, a gente fez desenho nas caixas, né. [...] E a atividade foi explorar as possibilidades de proposição do desenho. A gente fez em vários lugares, em lugares que eles não eram habituados a desenhar (Alice, 2023).

Tendo em vista a narrativa da professora Alice sobre a escuta das crianças, o oferecimento de possibilidades, a valorização da ação da criança, a ativação da imaginação e criatividade e a ampliação de investigações, bem como os resultados postos no dia da culminância do projeto, nos remetemos à Carvalho e Ibiapina (2004, p. 191) quando colocam que “[...] o contato da criança com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas resultam em desenvolvimento mental, pondo em movimento várias funções e processos psicológicos que possibilitam a transposição dos conceitos espontâneos em científicos”. Ou seja, vemos mais uma vez a Educação Infantil criando condições para a formulação de conceitos científicos. Além disso, vemos um dos objetivos do projeto Ateliê de Histórias sendo atingido, o de criar histórias vivenciando a escuta ativa e a ação infantil, através da produção artística e do uso de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, percebemos o desenvolvimento das crianças frente às várias experiências de aprendizagem que vivenciaram quando as professoras, intencionalmente, atuaram sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente e criando condições para avançarem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. A exemplo disso, destacamos, de maneira geral, a criação de uma história coletiva, as representações e expressões de diferentes maneiras (diálogos, desenho e esculturas de lã, por exemplo), as pesquisas e investigações, e a valorização e utilização da brincadeira simbólica no processo ensino-aprendizagem, pois tudo que a criança precisa aprender deve estar no meio, como a linguagem escrita, a linguagem verbal e a linguagem de outras áreas.

Diante do exposto e dos estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, fica evidente que as professoras tiveram a intencionalidade de fazer as crianças se desenvolverem integralmente, não focando apenas no desenvolvimento cognitivo no que se refere à leitura e à escrita, a partir das atividades propostas. Para isso, fica evidente a necessidade das aproximações e relações sociais dos sujeitos e o contato com um par mais experiente, como na Zona de Desenvolvimento Iminente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto principal da Psicologia Histórico-Cultural é que o ser humano não nasce humano, mas, forma-se humano. Nessa formação humana, é necessário que haja o desenvolvimento do psiquismo, como o surgimento de funções psicológicas superiores, que dependem das relações sociais para se formar. Nesse sentido, para a humanização, está implicada a necessidade da interação com o outro para que ocorram, no indivíduo como um todo, transformações.

Sendo assim, atestou-se a atuação das professoras sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, pesquisando com os pequenos, estimulando a criticidade das crianças e possibilitando a formação de novos saberes e conhecimentos.

As crianças desenharam com a lã, na caixa de papelão e no papel, com diferentes tipos de riscantes, desenho efêmero com gotejador de água, desenho no chão com giz. A intencionalidade das professoras era de trabalhar as formas, as cores, a interação com outro como quando eles apresentam o que fizeram, além do incentivo para as crianças atravessarem a insegurança e produzirem com autonomia. A proposição da brincadeira da teia teve a intenção de desafiar as crianças a lerem, a se ajudarem e interagirem quando não sabiam, a fortalecer as relações e, com questionamentos, as professoras também entraram na discussão sobre as aranhas.

Assim, foram criadas condições para avançarem dos conceitos espontâneos para compreensões mais elaboradas sobre a realidade social, condição necessária no percurso de elaboração dos conceitos científicos. A atuação sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente é condição para serem criadas mediações capazes de gerar o desenvolvimento do psiquismo das crianças.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 323-332, jul./dez. 2011.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Orisvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 08 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: UFC, 2004.
- COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia histórico-cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: uma discussão metodológica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 18, p. 101-123, 2016.

- DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski:** debates e atualidades na pesquis. Porto Alegre: Fi, 2019.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In:* PASQUALINI, Juliana; TEIXEIRA, Lucas; AGUDO, Marcela (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2018. p.117- 133.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A teoria do ensino desenvolvimental na formação de professores.** [s./; s.n.], 2021. 1 vídeo (133 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zSHxz0stsmA>. Acesso em: 08 set. 2023.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.
- MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar:** de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, [s./], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017.
- NASCIMENTO, Maria Aurilene Alves do. **Jogo como instrumento na mediação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com autismo.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, [s./], n. 3, p. 281-301, 2013.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5 ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas sobre L. S. Vigotski:** Sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

# FORMAÇÃO DOCENTE E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS: REFLEXÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL

## TEACHER TRAINING AND DIGITAL SKILLS: REFLECTIONS ON GEOGRAPHY TEACHING IN INITIAL TRAINING

**Marcos Gomes de Sousa**  
orcid.org/0000-0002-7421-3768  
marcosggomes77@gmail.com

Mestrando em Ensino de Geografia pela UFPI (PPGGEO/UFPI). Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG); participante como membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Geografia, Docência e Currículo (GEODOC).

**Raimundo Lenilde de Araújo**  
orcid.org/0000-0002-5491-0996  
raimundolenilde@email.com

Doutor em Educação Brasileira e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Especialista em Ensino de Geografia e Graduado em Geografia - Licenciatura (UECE). Professor Efetivo, Classe Associado II, da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

### RESUMO

A pesquisa faz uma discussão acerca do uso das TDICs no curso de licenciatura em Geografia da UFPI, onde foi possível analisar as competências digitais que os discentes do curso precisam apreender ao mediar aulas em seu futuro local de trabalho (escola) por meio das ferramentas tecnológicas. Diante disso, o trabalho tem como objetivo geral apresentar as principais competências digitais desenvolvidas ainda na Formação Inicial (FI), e tem como objetivos específicos: caracterizar e apontar a realidade da aprendizagem digital dos graduandos do curso de licenciatura durante e após a pandemia. Salienta-se que investigação se fundamentou em revisões bibliográficas em artigos, livros, dissertações e visitas em sites especializados na abordagem do tema central desta pesquisa, e também foi aplicado um questionário *on-line* aos alunos do curso de Geografia da UFPI campus de Teresina/PI. Com isso, têm-se como resultados que são disponibilizados cursos e eventos científicos de formação complementar, mas muitos discentes não apresentam habilidades e competências digitais o suficiente em seu processo de formação docente, o que torna a prática pedagógica futura desafiadora ao se usar as tecnologias na educação. Destarte, a pesquisa em questão evidenciou que os discentes apresentam uma ideia do que sejam competências digitais, porém suas concepções conceituais estão limitadas ao manuseio das ferramentas digitais, o que sinaliza a necessidade de aquisição de novos conhecimentos, valores e atitudes na e para formação cidadã.

**Palavras-chave:** formação docente; competências digitais; Geografia; habilidade; TDICs.

## ABSTRACT

*The research discusses the use of TDICs in the degree course in Geography at UFPI, where it was possible to analyze the digital skills that students of the course need to learn when mediating classes in their future workplace (school) through technological tools. In view of this, the work has the general objective of presenting the main digital skills developed in Initial Training (FI), and has the following specific objectives: to characterize and point out the reality of digital learning of undergraduate students during and after the pandemic. It should be noted that the investigation was based on bibliographical reviews of articles, books, dissertations and visits to websites specialized in addressing the central theme of this research, and an online questionnaire was also applied to students of the Geography course at the UFPI campus of Teresina/ PI. As a result, courses and scientific events for complementary training are made available, but many students do not have enough digital skills and competencies in their teacher training process, which makes the future pedagogical practice challenging when using technologies on education. Thus, the research in question showed that students have an idea of what digital skills are, but their conceptual conceptions are limited to handling digital tools, which signals the need to acquire new knowledge, values and attitudes in and for citizenship education.*

**Keywords:** teacher training; digital skills; Geography; ability; TDICs.

## INTRODUÇÃO

As tecnologias sempre fizeram parte da educação, a exemplo daquelas inseridas em cursos de formação superior como o uso de computadores, internet, *Datashow*, celulares e outros. Em muitos casos, essas ferramentas foram utilizadas de forma errônea em seu processo de Formação Inicial (FI) no passado recente. Diante disso, torna-se importante ao docente estimular e instigar discentes quanto aos conhecimentos pedagógicos básicos necessários ao uso das tecnologias, de maneira que eles possam se sentir digitalmente ativos/participativos em seu futuro local de trabalho (escola), subsidiados pelas novas aprendizagens digitais.

A partir da década de 1970, muitos especialistas começaram a se dedicar ao aperfeiçoamento das tecnologias para a educação no mundo, a exemplo dos Estados Unidos da América, França e Portugal, fortes influenciadores da temática no Brasil. De acordo com Almeida (2008), a informática na educação pública brasileira se deu durante a década de 70 com o apoio de muitas instituições de ensino superior tais como a UFRJ, UFRGS e UNICAMP.

Entretanto, foi somente a partir dos anos de 1980 que o ensino superior brasileiro passou por grandes e importantes transformações, a exemplo da inserção das tecnologias no processo de formação docente, por meio da implementação de políticas públicas, tal como o projeto Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Educom). Contudo, o processo de intensificação do uso das tecnologias recebeu maior intensificação durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, causado pela disseminação do vírus Sars-cov-2.

Holfman (2021, p.1) afirma que “[...] com a chegada da pandemia, este movimento foi brutalmente acelerado [...]”. Com isso, a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) qualificou a adoção de novos modelos de ensino, tais como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino Híbrido (EH). De acordo com Santana, Souza e Chamon (2022, p. 2):

Quando se trata da Educação Superior, as estratégias seguiram os protocolos e redimensionamentos preceituados pelas legislações então em vigor. A inserção da tecnologia na prática cotidiana, como ferramenta básica para o ensino e para a aprendizagem, desvelou muitos desafios defrontados pelas Universidades, entre eles, as adversidades das/nas condições de acesso à aprendizagem, por parte dos estudantes, e o distanciamento, que interferiu na interação grupal e, conseqüentemente, causou impactos no acesso, na permanência e na qualidade da formação.

A adesão de novas estratégias didáticas pedagógicas na pandemia, a exemplo do uso das TDICs, foi à forma que muitas instituições de ensino encontraram para sanar o abismo entre professores e alunos. Nesse contexto cabia a esses sujeitos saber utilizar as tecnologias no processo ensino-aprendizagem, porém para que isso fosse possível, cada docente precisou construir as competências digitais. Em relação às competências digitais, Silva e Behar (2019, p. 02-03) mencionam que “[...] não há um conceito comum ou globalmente acordado sobre as competências digitais, o que dificulta a sua compreensão, não sendo, portanto, utilizado devidamente no contexto educacional”. Salienta-se que elas podem ser desenvolvidas, como por exemplo, no cotidiano (informal), onde se aprende a comunicar, compartilhar ideias, a criar conteúdo, ter segurança e ser capaz de resolver problemas.

Nesse sentido, as competências digitais vão muito além da mera percepção de operar máquinas, elas envolvem uso racional no lazer, trabalho e comunicação, e não apenas para avaliar, armazenar, produzir e trocar informações, mas também proporcionar ao docente criticidade e reflexão quanto ao seu uso. A esse respeito, Santana, Souza e Chamon (2022, p. 2) relatam: “Tivemos que nos adaptar à situação, encontrando meios de (sobre)vivência. Paralelamente, surgiram oportunidades de novas experiências, de reinvenção e de ressignificação da prática social e da prática pedagógica”.

O trabalho norteou-se nas seguintes inquietações: os discentes do curso de Geografia da UFPI apresentam conhecimentos do que são competências e habilidades digitais? Existem disciplinas curriculares voltadas para o uso das TDICs que possibilitem a compreensão digital em sua formação no curso de Geografia? E quais cursos e eventos científicos de formação complementar e ferramentas são aplicadas no curso de Geografia nesta instituição de ensino relacionadas às TDICs? Apontam-se como hipóteses que há necessidade de se discutir temas sobre o desenvolvimento digital, que as poucas disciplinas e recursos digitais ofertadas pelo curso não são suficientes para que os graduandos desenvolvam as habilidades e competências digitais de forma crítica, daí a importância dos cursos e eventos de extensão.

De acordo com o exposto, a pesquisa torna-se importante, em virtude de ter possibilitado caracterizar os desafios discentes e docentes quanto ao uso de TDICs na FI, e apontar as principais competências digitais desenvolvidas.

Como protagonistas e pesquisadores na área da educação, apontou-se na pesquisa o objetivo geral de apresentar as principais concepções do conceito de competências digitais desenvolvidas na FI, e tendo como objetivos específicos caracterizar e apontar a realidade acerca da aprendizagem digital dos graduandos do curso de licenciatura em Geografia da UFPI ao longo da pandemia e na pós-pandemia. Com esses objetivos, o trabalho está organizado em 4 seções, das quais esta introdução é a primeira. Na segunda seção, apresentam-se as metodologias utilizadas neste trabalho, adiante realiza-se uma contextualização dos dois modelos de ensino adotados na pandemia (ERE e EH), terceira seção. A seção seguinte traz uma breve exposição sobre a FI na pandemia atrelada ao uso das TDICs.

A quinta seção apresenta a pesquisa realizada com os graduandos do curso de Geografia da UFPI/CMPP, Teresina/PI, onde foi possível discutir as percepções dos acadêmicos em relação às competências digitais desenvolvidas na graduação. Por fim, encerra-se o texto com apontamentos e considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Diante disso, a pesquisa em questão fundamentou-se em revisões bibliográficas nas quais foram analisados artigos acadêmicos, livros, visitas em sites especializados, bem como as obras dos autores: Hoffman (2021); Santana, Souza e Chamon (2022); Oliveira, Corrêa e Morés (2020) e Sousa, Silva e Araújo (2022). O método de análise desta pesquisa adotou uma abordagem quanti-qualitativo, o que permitiu analisar os dados aferidos em formatos de gráficos, assim como interpretações dos relatos dos discentes pesquisados.

Foram analisados o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da UFPI, assim como normas e portarias que foram publicadas durante o isolamento social, estes caracterizando uma breve investigação documental. Ademais, foi realizada entrevista semiestruturada por intermédio de questionário digital (18 questões) por meio do *Google Forms*, em que 44 discentes do curso de Geografia relataram acerca de seus conhecimentos das tecnologias educacionais em seu processo formativo. O questionário estava constituído por perguntas do tipo abertas e fechadas, logo a aplicação tornou-se essencial para as análises em relação ao nível de conhecimentos dos graduandos sobre as TDICs: aprendizagem digital, competências digitais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), cibercultura, gamificação, *Massive Open Online Courses* (MOOC), nativos digitais, letramento digital, fluência digital, alfabetização digital e outros.

Em se tratando dos objetivos, esta pesquisa é caracterizada como de cunho descritivo. Prodanov e Freitas (2013, p.52) mencionam que esse tipo de pesquisa “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador [...]”. Já Gil (2008, p. 28) destaca que “as pesquisas desse tipo têm por objetivo primordial a descrição de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesse caso, tal pesquisa é importante, pois nos permitiu entender e compreender as competências e habilidades adquiridas pelos graduandos ao longo de sua atuação no curso, assim como seus desafios.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Reflexões sobre a pandemia da Covid-19: modelos de ensino

A pandemia da Covid-19, originada da China em meados de 2019, causou sérios dilemas sociais pelo mundo, sobretudo no setor educacional, o que forçou a inserção de modelos de ensino emergenciais, tais como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e posteriormente o Ensino Híbrido (EH) em muitas instituições de ensino básico e superior durante os anos de 2020 a 2022 no Brasil. Salienta-se que a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por recursos digitais na pandemia ocorreu após a publicação da Portaria Federal MEC nº 343/2020, de 17 de março de 2020, que trazia em seu Art. 1º a seguinte medida:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Que dispõe da substituição das aulas presenciais por aulas em formato digital (*on-line*) em todo território brasileiro (Brasil, 2020a, s.p.).

Os modelos inseridos na pandemia trouxeram consigo desafios para professores e alunos, pois tratavam-se de modelos com perspectivas diferentes do habitual: enquanto o ERE separou alunos do espaço físico (espaço geográfico) de aprendizagem por intermédio de aulas em *home-office*, o modelo de ensino EH possibilitou contato físico institucional, momento em que foi possível ministrar aulas em formatos distintos, tais como forma síncrona e assíncrona, assim como aulas presenciais. Salienta-se que a primeira foi inserida nas instituições de ensino ainda nos primeiros meses de pandemia, ou seja, no ápice da proliferação do vírus causador da Covid-19, e que o segundo modelo de ensino foi uma forma de unir, de forma responsável e seguindo a biossegurança, alunos e professores no espaço de ensino-aprendizagem tradicional após a redução no número de casos.

o ERE é um modelo de ensino que foi utilizado de forma temporária, que apresentava os princípios do modelo tradicional de ensino, ou seja, no âmbito do espaço físico da instituição de ensino. Destaca-se que muitos professores não estavam preparados para a prática docente, pois para lecionar neste modelo, ele precisou se adaptar, adaptar as aulas, dinamizar e aplicar

avaliações de aprendizagens dinâmicas. Todo esse panorama exigiu o interesse e engajamento dos estudantes, e esse foi um dos principais dilemas no ensino mediado pelas TDICs durante o isolamento. Em relação ao EH, Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 8) mencionam que “[...] o EH é entendido como um modelo que incorpora as principais características tanto de aula tradicional, quanto do ensino *online*, mesclando as duas realidades”.

Vale apenas frisar que, com o advento da intensificação do uso das TDICs e a busca por novas aprendizagens digitais, tanto pelo professor como pelo próprio aluno, termos foram sendo incorporados ao âmbito acadêmico, tais como letramento digital, alfabetização digital, letramento computacional, letramento em mídias e analfabetismo digital. Dessa forma, o processo de socialização e cultura digital influenciaram a forma de aprender, comunicar e interagir, o que modificou maneira de interpretar o mundo real do virtual. Em relação ao que se espera de uma pessoa digitalmente competente é que “[...] este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas” (Silva; Behar, 2019, p. 26).

### **Formação inicial na pandemia**

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, em algumas instituições de ensino superior públicas na capital piauiense (Teresina), a exemplo da UFPI, as aulas remotas se deram em meados de 2020 durante o mês de agosto. Sendo assim, a pesquisa possibilitou caracterizar os desafios discentes quanto ao uso de TDICs na formação inicial, assim como apontar as principais competências digitais desenvolvidas. Então, como pode-se notar, as aulas foram suspensas por pelo menos cinco meses, ou seja, instituições de ensino foram fechadas, fato que inicializou discussões e planejamentos para a inserção do ERE para a continuação do que seria as aulas presenciais, conforme as orientações transmitidas por meio de portarias e medidas provisórias. De acordo com Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 4):

Esse fechamento deu-se a partir do decreto das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que prevêem a substituição, ou seja, a continuidade das aulas, antes presenciais, por meios tecnológicos digitais, possivelmente, até o mês de dezembro de 2020. Essa estratégia visou a não prejudicar o ano escolar dos estudantes e, frente à situação, inúmeras instituições escolares, em especial, as privadas, e algumas públicas, aderiram ao Ensino Remoto Emergencial.

Ainda conforme os autores, essas mudanças escancararam certa fragilidade, tal como a falta de preparo dos professores e alunos para dar continuidade às aulas no formato digital (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020). Sousa, Silva e Araújo (2022, p. 58) destacam que “nossa educação está em constante transformação [...]”, com isso, práticas pedagógicas, metodologias e aulas foram realizadas de forma *on-line*, o que acabou dando novo significado para a utilização das TDICs no ensino superior e no ensino básico. A respeito do ensino idealizado pela UFPI, isso se deu de forma conturbada, pois muitos docentes apresentavam dificuldades em mediar aulas via plataformas digitais em seu processo inicial, tal como o uso do *Google Meet*, o qual foi uma das principais ferramentas para continuação e permanência dos alunos, assim como para a prática docente.

A formação docente no período pandêmico desencadeou problemas socioeducacionais bastantes significativos, pois como apontam Santana, Souza e Chamon (2022, p. 5) “[...] a precarização do acesso aos equipamentos adequados resulta em fragilidades, que atinge principalmente as classes mais empobrecidas de permanecerem em cursos superiores e também de terem qualidade no processo formativo”. Sobre esse fator, durante o ensino remoto, foram disponibilizados pela instituição de ensino chips com acesso à internet por meio do programa “Conectados” (RNP/MEC). Em relação a tal iniciativa do Ministério da Educação:

O projeto Alunos Conectados fornece e monitora pacotes de dados em Serviço Móvel Pessoal (SMP) para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Colégio Pedro II, para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas no contexto da pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020b, s.p.).

Ainda de acordo com o projeto, este tornou-se um dos meios de muitos graduandos continuarem nas aulas remotas, porém ainda de forma limitada. Dessa forma, essa iniciativa possibilitou acessos aos primeiros meios tecnológicos de apoio formativo durante a pandemia, tratava-se de uma iniciativa emergencial do governo em tentar atenuar a evasão no ensino superior. Dessa forma, como já destacavam Godinho, Gonçalves e Almeida (2015, p. 438) “O processo de ensino-aprendizagem dentro da universidade recebe apoio de tecnologias digitais que facilitam a disseminação das informações e aumentam a velocidade comunicacional entre os indivíduos”, a exemplo dos chips e de recursos financeiros para a compra de *notebooks* para aqueles alunos excluídos do meio digital.

Dessa forma, as atividades acadêmicas e administrativas ditas como não essenciais foram suspensas ainda em meados de abril de 2020, assim como eventos científicos presenciais passaram a ser *on-line* por meio da Resolução nº 015/2020 do Conselho Universitário da UFPI, que estabeleceu a suspensão do calendário acadêmico 2020.1 e 2020.2 por tempo indeterminado (UFPI, 2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Análise da formação docente e as tecnologias no curso de Geografia da UFPI

Foi analisado o componente curricular do curso de Geografia da UFPI, com o intuito de analisar como foram abordadas as TDICs na formação inicial atrelada à prática docente, uma vez que elas sofreram ressignificação na pandemia e farão parte da prática dos futuros professores em Geografia. Dessa forma, o componente curricular é dividido em oito períodos, tendo um total de 46 disciplinas obrigatórias, e salienta-se que o curso ainda possui disciplinas optativas nas quais cita-se “Recursos didáticos para o ensino de Geografia”, a qual apresenta grande potencial para discussões acerca do uso das tecnologias na educação durante as aulas, consoante as que constam no Quadro 1:

**Quadro 1** – Principais disciplinas que apresentam potencial formativo quanto ao uso das tecnologias nas aulas do curso de Geografia da UFPI

Disciplinas
Didática Geral – Disciplina disponibilizada pelo Centro de Ciências da Educação (CCE);
Recursos didáticos para o ensino de Geografia - Disciplina disponibilizada pelo Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL);
Metodologia do ensino de Geografia - Disciplina disponibilizada pelo Centro de Ciências da Educação (CCE);
Atividades curriculares de extensão (1, 2, 3, 4, 5 e 6) - Disciplinas disponibilizadas pelo Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL);
Libras - Disciplina disponibilizada pelo Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL);
Estágios - Disciplina disponibilizada pelo Centro de Ciências da Educação (CCE);

Fonte: Os autores (2023).

O quadro acima apresenta as principais disciplinas que propõem discussões sobre o uso das tecnologias no processo formativo dos graduandos, pois elas permitem aos docentes motivar e preparar os licenciandos a usá-las em suas futuras práticas pedagógicas, seja de forma direta ou indireta. Nesse ínterim, durante o processo de ensino-aprendizagem na pandemia, professores utilizaram recursos digitais para a sua própria formação como também para motivar e instigar os alunos. Dentre essas disciplinas destaca-se “recursos didáticos para o ensino de Geografia”, pois ela mescla a disciplina ao curso de extensão para os acadêmicos e para a comunidade em geral, tendo recebido grande destaque na pandemia, apesar de ser de cunho optativo, diferentemente das demais que são disciplinas obrigatórias.

Outras disciplinas importantes para o reconhecimento das tecnologias na formação docente são as “Atividades Curriculares de Extensão - (ACE’s)”, que instigam os alunos a usarem metodologias de ensino por meio das TDICs e a elaborarem projetos de pesquisas que abrangem o uso das ferramentas digitais, algo que foi bastante comum no isolamento social. Logo, observa-se que as discussões sobre as tecnologias estão presentes no componente curricular do curso de Geografia da UFPI. Além dessas disciplinas, citam-se aqui os programas de formação inicial que são essenciais aos discentes, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP), os quais foram desenvolvidos através de vários recursos, tais como uso de grupos de *WhatsApp*, aulas e reuniões mediadas via *Google Meet*, uso de jogos digitais e outros.

É importante que os graduandos saibam lidar com as tecnologias, e para que isso ocorra é necessário que em sua formação se efetivem debates, exemplos, discussões e compreensão da importância que elas possuem para sua futura prática pedagógica. Necessário se faz entender e ter familiaridade com os termos das tecnologias educacionais, pois a sociedade está vivenciando uma revolução digital, e esta revolução envolve gestores, educadores, alunos e pais.

### **Uso das tecnologias no curso de Geografia da UFPI**

A pesquisa aplicada aos discentes do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, foi realizada com um total de 44 graduandos de diferentes períodos com a pretensão de entender o uso das tecnologias em sua FI. Para tanto, os pesquisados foram classificados conforme os períodos em que estavam matriculados, tendo maior destaque aqueles discentes do 8º período. Aponta-se ainda, que 54,5% foram discentes do sexo masculino e que foram entrevistadas 45,5% discentes do sexo feminino, com prevalência de idade até 24 anos para ambos os gêneros.

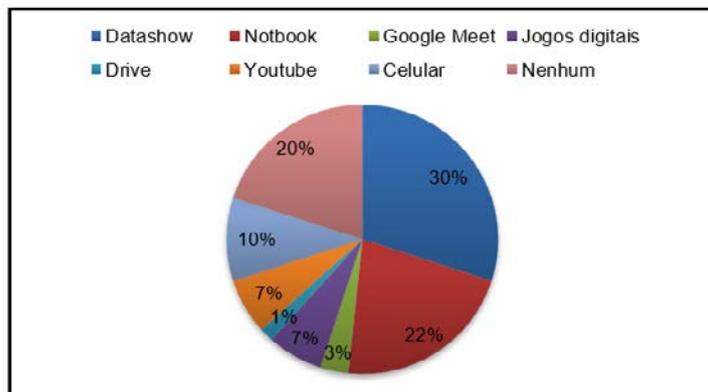
Ao questionar aos discentes o quanto as TDICs são importantes em sua FI, constatou-se que 72,7% deles consideram relevante o uso das ferramentas digitais em seu processo formativo, ademais, 25% concordam parcialmente, e apenas 2,3% não acham favorável a utilização das tecnologias em seu processo de ensino-aprendizagem na graduação. Diante disso, constata-se que muitos gostam de aulas mediadas pelas tecnologias, e que isso poderá ser de grande valia para seu desenvolvimento profissional e para sua prática pedagógica futura.

Coscarelli (2017) já destacava que as tecnologias não irão tomar o lugar do professor, nem irão fazer mágica na educação, e isso explica o receio daqueles graduandos que afirmaram não serem favoráveis ao uso das tecnologias na prática de professores. Com isso, afirma-se que as TDICs coadunam com práticas pedagógicas dos professores, ou seja, ambos possuem relação para a aprendizagem dos alunos, por exemplo, o professor pode ministrar aulas ativas por meio de jogos digitais, solicitar aos alunos que pesquisem temas específicos da Geografia com auxílio da internet e outros meios tecnológicos.

Diante do exposto, questionou-se aos alunos se durante as aulas os professores usavam algum recurso digital e de que forma eram abordadas. Muitos discentes declararam que os professores

abordavam os conteúdos com auxílio de TDICs (Gráfico 1) e que sua inserção se dava, em muitos casos, de forma dispersa. Daí a importância em se instigar o uso das tecnologias ainda na FI.

**Gráfico 1** – Principais recursos utilizados pelos professores do curso de Geografia da UFPI durante as aulas



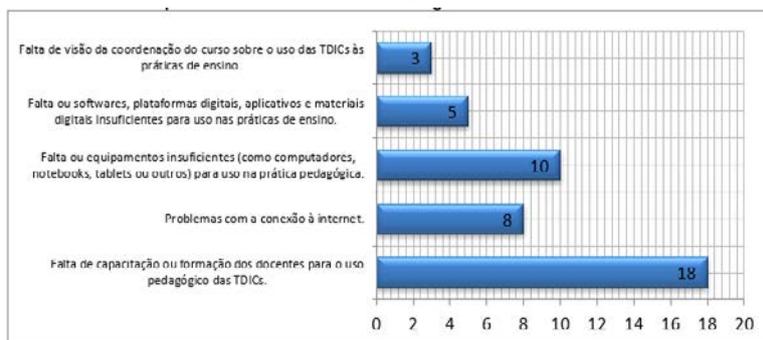
Fonte: Pesquisa direta, 2023.

O gráfico acima apresenta as principais ferramentas digitais indicadas pelos discentes quanto à utilização gerida pelos docentes durante as aulas, com isso percebeu-se que o uso do *Datashow* e *notebook* foram os mais apontados. Esse fator está relacionado com o poder de acesso aos equipamentos oferecidos pela própria instituição de ensino. Outrossim, o uso do celular recebeu destaque, pois este é utilizado de forma assíncrona por meio de grupos de *WhatsApp*, com o intuito de envio de materiais didáticos, assim como envio de avisos pedagógicos.

Ao contrário do que se pode pensar, o uso das tecnologias na educação não é uma questão simples. De acordo com Pischetola e Miranda (2021), é possível encontrar muita resistência entre os professores supostamente incapazes de dialogar com as gerações de nativos digitais, daí a importância de uma formação continuada crítica, consciente da relevância que as tecnologias apresentam para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Ao inserir recursos digitais, tais como os expostos no gráfico acima, o professor precisa pensar na perspectiva epistemológica, que propicie reflexão, complexidade e habilidades necessárias para executar as atividades pedagógicas.

No tocante aos fatores desafios e obstáculos, questionou-se aos alunos quais eram os principais dilemas para a integração das TDICs nas práticas de ensino dos professores. Muitos dos pesquisados indicaram que a falta de capacitação e formação ineficaz dos docentes eram um dos problemas mais recorrentes, assim como a escassez de equipamentos digitais, seguido de problemas de conexão com a internet (Gráfico 2):

**Gráfico 2** – Principais dilemas da integração das TDICs nas práticas de ensino dos professores do curso de Geografia da UFPI



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Nota-se que a gestão do curso precisa viabilizar mais oportunidades de atividades específicas para o tema tecnologias e educação, tais como cursos para o uso das TDICs, tendo os discentes como principais protagonistas, a fim de que possam analisar e pensar na sobreposição dos desafios do uso das tecnologias no viés da FI. Assim sendo, indagou-se aos alunos quais eram as propostas pedagógicas ofertadas pela coordenação do curso. Cerca de 47,7% deles afirmaram não haver nenhum tipo de formação na área de tecnologias específica para a prática docente. Não obstante, 27,3% afirmaram haver medidas estratégicas didáticas para o uso de ferramentas digitais durante as aulas, tais como: uso de materiais disponibilizados pelo *Drive*; aulas via *Google Meet* e uso do celular. Em torno de 13,6% afirmaram que são utilizados *softwares* em algumas disciplinas, principalmente naquelas direcionadas às geotecnologias (*Qgis*, *Arcgis*, *Google Earth*, *Google Maps* e outros) e que, atualmente 11,4% das discussões em sala estão relacionadas com o tema dos impactos das tecnologias e da cultura digital no processo de ensino gerados pela pandemia.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – PPC, no currículo do curso, as discussões desenvolverão conhecimentos ligados as geotecnologias, dando ênfase ao geoprocessamento (PIAUÍ, 2018). Em referência às tecnologias, o documento destaca alguns exemplos de ferramentas digitais que poderão potencializar e auxiliar no processo ensino-aprendizagem: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e suas ferramentas; redes sociais e suas ferramentas; fóruns eletrônicos; *blogs*; *chats*; tecnologias de telefonia, teleconferências; videoconferências; TV digital e interativa; programas de computadores (*softwares*); objetos de aprendizagem; conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD e DVD). Dentre tais ferramentas, os únicos que não foram utilizados durante a pandemia e na pós-pandemia foram: TV, CD e DVD.

Ainda sobre o componente curricular, foi questionado aos alunos se os mesmos tinham conhecimento da existência de laboratórios educacionais ou grupos de pesquisas que abordavam discussões ou uso de ferramentas digitais na prática docente: 40,9% afirmaram não ter informações ou conhecimentos da existência de laboratórios próprios para se discutir ou utilizar recursos tecnológicos para fins educativos, e 40,9% indicaram que não existem, pois os professores são responsáveis pelos seus próprios recursos midiáticos em sala. Todavia, uma parcela dos pesquisados (18,2%) apresentam conhecimentos acerca da existência dos laboratórios e informaram que estes são propícios para se discutir temas, recursos e diálogos do meio digital. Ao se analisar tais informações, inferimos que existem muitos laboratórios no curso de Geografia, contudo o que se nota é que muitos deles são transversais ao tema das tecnologias na educação, pois muitos estão direcionados à Geografia Física (Quadro 2). Sendo assim, o PPC do curso de Geografia (UFPI, 2018, p. 22) destaca que os laboratórios vinculados ao curso estão relacionados à “[...] Cartografia, Climatologia, Ensino, Geomática, Geoambiente e Solos [...]”, os quais visam à integração da teoria e prática.

**Quadro 2** – Principais laboratórios vinculados ao curso de Geografia da UFPI

Laboratórios	Área específica	Características/atividades
Cartografia Escolar e Geotecnologias (GEOTEC)	Cartografia	Desenvolver atividades ligadas à formação para o domínio da linguagem cartográfica.
Climatologia Geográfica (TUPÃ)	Clima	Desenvolver atividades relacionadas à formação para o domínio de conceitos climatológicos.

Laboratórios	Área específica	Características/atividades
Geografia Física e Estudos Ambientais (GEOAMBIENTE)	Geoambiente	Desenvolver atividades relacionadas à formação para o domínio de temas e conceitos sobre os aspectos geológicos, geomorfológico, análise ambiental e suas relações com o homem.
Geomática (LAGEO)	Geomática	Desenvolver atividades relacionadas à formação para o domínio de estudos acerca da topografia, hidrologia, geodésia, topografia, cartografia, sensoriamento remoto e sistemas de informação geográfica (SIG).
Solos e Sedimentos (PEDONPI)	Solos	Desenvolver atividades relacionadas à formação para o domínio de estudos pedológicos (estudo do solo), com ênfase em sua distribuição no espaço geográfico.
Geopolítica e Estudos Territoriais (GEOPOL)	Geopolítica	Desenvolver atividades relacionadas à formação para o domínio de estudos sobre relações de poder entre os territórios nacionais e internacionais.
Grupo de Estudos Regionais e Urbanos (GERUR)	Urbanização	Desenvolver atividades relacionadas à formação para o domínio de estudos sobre o território piauiense e do Nordeste, assim como, Espaço urbano, planejamento, gestão e desenvolvimento territorial.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso de Geografia (2018). Organização e elaboração: Os autores (2023).

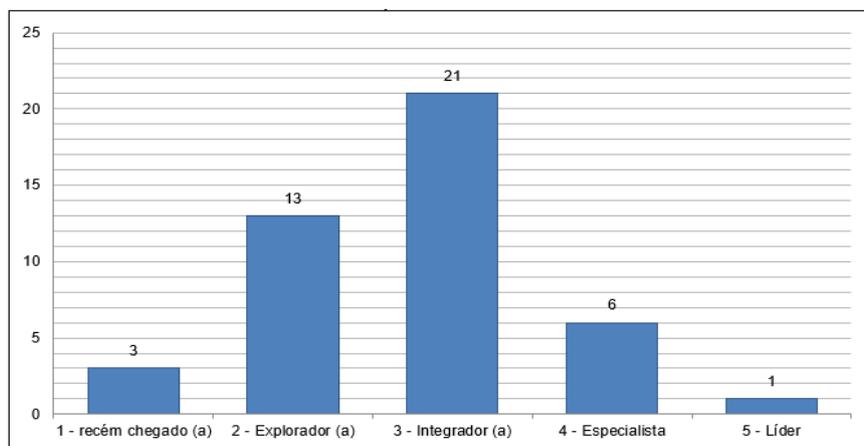
Diante disso, observa-se que o curso de Geografia possui muitos laboratórios, mas a maioria dedica-se especificamente a temas da Geografia Física, e isso acaba sendo um empecilho para o desenvolvimento de discussões acerca das tecnologias para a práxis docente. Com o intuito de sanar esse dilema, é oferecido para a comunidade acadêmica grupos e núcleos de pesquisas que tratam sobre formação docente, práticas pedagógicas e afins, assim como programas de formação inicial: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa Residência Pedagógica (PRP); Programa de Monitoria de Disciplina (PMD) e outros.

Em relação às aulas e as discussões dos conteúdos em sala, questionou-se aos alunos se os docentes estimulavam o uso das TDICs para sua futura prática pedagógica. Com isso, 84,1% afirmaram que muitos docentes estimulam a utilização de ferramentas digitais no futuro local de trabalho (escolas), tais como jogos digitais, redes sociais, plataformas educacionais e afins. Em contrapartida, apenas 15,9% dos discentes alegaram não serem estimulados quanto ao uso das tecnologias na educação básica, e um dos motivos é a perda de tempo para organização do recurso nas aulas, muitos afirmaram que ao invés de otimizar o aprendizado e o tempo, tais ferramentas prejudicam a transmissão dos conteúdos.

Quanto ao conhecimento ao se utilizar e manusear uma ferramenta digital, questionou-se aos alunos como eles avaliavam suas competências digitais, e foi orientado que eles atribuíssem valores que variavam de 1 a 5, sendo que 1 é o nível inicial e 5 o mais avançado (Gráfico 3). Diante disso, percebe-se que muitos graduandos apresentaram competências para o uso das

tecnologias, o que possibilita maior compreensão e assimilação ao se utilizar recursos digitais na educação básica e em sua própria formação.

**Gráfico 3** – Nível de competências digitais que os graduandos do curso de Geografia da UFPI apresentam



Fonte: Pesquisa direta, 2023.

De acordo com o Gráfico 3, 3,8% são alunos que indicaram ter poucas competências para a utilização das TDIC, 29,5% já consideram-se capazes de utilizar e explorar as ferramentas tecnológicas, porém de forma gradativa. Além disso, 47,7% são aqueles alunos que possuem habilidades medianas, ou seja, possuem competências necessárias para efetivar aulas dinâmicas com o auxílio das tecnologias, e apenas 13,6% e 2,3% são, respectivamente, especialistas e líder quanto ao uso das TDICs. Diante disso, infere-se que é necessário que os docentes do curso de Geografia da UFPI insiram e estimulem práticas docentes com o uso das TDICs aos graduandos.

Entretanto, é percebido ser necessário que os próprios alunos busquem outras formas de agregar habilidades e competências digitais, tais como participação em eventos científicos, rodas de conversa, *workshop*, *Webinários*, cursos de extensão e outros, com o propósito de que obtenham as competências necessárias para sua formação docente. Com isso, cerca de 50% dos alunos participam ou já participaram de cursos *on-line* e outros sobre a temática central. No que concerne o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na pandemia, questionou-se aos alunos se a experiência vivenciada no contexto da pandemia de covid-19 melhorou o nível das competências no ensino digital.

Cerca de 43,3% sentiram-se satisfeitos com o grau de competências digitais desenvolvidas ao longo da pandemia, 34,1% concordaram parcialmente, 11,2% afirmaram não ter desenvolvido nenhuma competência quanto ao manuseio das TDICs no ensino digital. Ademais, 11,4% optaram por ser neutro quanto ao apontar o grau de competências digitais desenvolvidas na pandemia. Dessa forma, infere-se que parcela dos pesquisados precisam reconhecer a relevância em se ter o mínimo das competências e habilidades na era digital, pois a sua ausência, caracterizará a exclusão digital no campo da educação.

Ademais, questionou-se aos alunos se os mesmos sabiam o conceito de competências digitais, e cerca de 48% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento do que seria as competências no campo digital e 58% não os sabem. Aqueles que apresentaram os conceitos de competências digitais exemplificaram de forma dispersa e relacionaram competências ao termo habilidades digitais. Aqui, competência digital não se limita apenas em desenvolver habilidades para o manuseio das tecnologias, mas sim na aquisição de novos conhecimentos, atitudes e valores sobre o seu aproveitamento no campo pedagógico e para a formação cidadã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referente trabalho centrou-se em analisar como os graduandos obtêm os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades digitais na formação inicial no curso de Geografia da UFPI, destacando sua atuação durante as aulas na pandemia e no pós-pandemia. Salienta-se que tal problema social, a nível global, iniciou-se em meados de 2019 e apresentou uma atenuação no nível de casos de covid-19 em meados de 2022, cenário este que impulsionou a ressignificação das tecnologias na educação básica e superior.

Dessa forma, a pesquisa em questão evidenciou que os discentes apresentam uma ideia do que sejam competências digitais, contudo suas concepções conceituais estão limitadas ao manuseio das ferramentas digitais, o que leva ao ato de esquecer totalmente a aquisição de novos conhecimentos, valores e atitudes na e para formação cidadã. Diante disso, percebe-se que os mesmos apresentam conhecimentos mínimos para a utilização das tecnologias em seu futuro local de trabalho, e que são oferecidos alguns cursos e eventos relacionados às tecnologias e a prática docente, entretanto isso se efetiva de forma simplória.

Outro fator em discussão concerne às disciplinas curriculares na grade do curso de Geografia que abordam uso das tecnologias na educação, porém são abordadas de forma superficial pelos professores, tendo como ponto de referência apenas os recursos com potencial didático para o ensino de Geografia. Exemplo semelhante ocorre na disciplina de “Recursos didáticos para o ensino de Geografia”, o que limita a compreensão do que de fato são competências digitais. Com isso, nota-se que é preciso realizar maiores discussões sobre o tema central nas aulas, exemplificando e demonstrando sua relevância para a formação inicial aos acadêmicos.

Portanto, verifica-se que os maiores desafios da FI atrelado às tecnologias são: falta de capacitação de professores em instigar e motivar os alunos a usar as TDICs em suas futuras práticas pedagógicas; o não engajamento dos graduandos; falta de uma boa adequação na infraestrutura, como criação de laboratório específico para discutir, demonstrar e selecionar as ferramentas adequadas para a formação crítica quanto ao uso das TDICs. Nesse sentido, esta pesquisa trará um embasamento inicial para que se possa gesticular a importância em se conhecer o que são competências digitais e sua relação com uma formação crítica e reflexiva para o processo de formação de futuros professores autônomos e cientes da relevância das TDICs para a formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 99-129, set. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1723>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 15 out. 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento Digital. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2017. p. 25-40.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODINHO, Natalia Bermudez; GONÇALVES, Renata Braz; ALMEIDA, Alex Serrano de. Competências digitais e informacionais no ensino superior: um estudo com acadêmicos na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. **Revista digital Biblioteconomia Ciência**

**Informação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 437-454, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8635591>. Acesso em: 06 nov. 2022.

HOFFMAN, Gustavo. Os impactos da transformação digital no contexto educacional brasileiro. *In*: ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMAN, Gustavo (org.). **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologia e ferramentas para um novo contexto educacional. Porto alegre: Penso, 2021. p. 01-11.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Alunos conectados**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/alunosconectados>. Acesso em: 01 nov. 2022.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. de professores (RIFP)**, Itapetinga, v. 5, n. 1, p. 1-18, set. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/issue/view/6>. Acesso em: 31 out. 2022.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, LyanaThédiga de. **A sala de aula como ecossistema**: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTANA, Mauricilde Lemes da Silva; SOUZA, Dinairan Dantas; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Desafios da formação de professores no ensino remoto. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 01-17, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35992>. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em revista**, Belo horizonte, v. 35, n. 01, p. 01-32, abr. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199001>. Acesso em: 15 out. 2022.

SOUSA, Marcos Gomes de; SILVA, Lineu Aparecido Paz e; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Geografia escolar, formação continuada e pandemia: utilização de tecnologias em escolas públicas de Teresina/PI. *In*: ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; CUNHA, Cassandra de Sousa; SANTOS, Francisco José da Silva; SILVA NETO, Miguel da (org.). **Geodoc publicações**: EGAL 2021. Sobral: Sertão Cult, 2022. p. 57-78.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - PPC. **SIGAA**, Teresina, 2018. Disponível em: [https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/secao\\_extra.jsf?lc=pt\\_BR&id=74208&extra=373737540](https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=74208&extra=373737540). Acesso em: 06 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. **Resolução nº 015/2020**. Estabelece a suspensão do Calendário Acadêmico 2020.1 e 2020.2 e dá outras providências. Teresina: Conselho Universitário, 2020.

# GAMIFICAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO

## GAMIFICATION AND ITS POSSIBILITIES IN TEACHING

Pedro Victor Matos Lopes  
pedro.matos@ufpi.edu.br

Graduado em Geografia pela UFPI

Laercio Saraiva dos Santos  
laercio\_saraiva23@gmail.com

Graduado em Geografia pela UFPI

### RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o fenômeno emergente da Gamificação, a partir da sua relação com os diferentes campos da sociedade civil, com foco no ambiente educacional. Não obstante, tem-se como objetivos específicos: i. Discorrer sobre a origem do fenômeno Gamificação; Caracterizar a Gamificação nos diversos ambientes da sociedade civil; iii. Apontar a potencialidade didática dos jogos digitais no Ensino de determinada disciplina. Adicionalmente, a base teórica da pesquisa pautou-se em autores que investigam o fenômeno da Gamificação e que discutem sobre o Ensino de Geografia, com destaque a teoria da Assimilação de David Ausubel, sendo eles: Santos (1996), Fardo (2013), Alves *et al.*, (2014), Faria (2004), Medina *et al.*, (2013), Kapp (2012), Paixão e Cordeiro (2021), Tolomei (2017), Werbach e Hunter (2012), Lima (2017), Cruz (2011), Lemos (2011), Pelizzari *et al.*, (2002), Silva (2021), entre outras. Assim, esse trabalho possibilita que o público docente vislumbre a potencialidade de jogos digitais disponíveis e como podem ser utilizados como recursos didáticos em aula. Dessa forma, por esses recursos estarem contidos na realidade dos alunos, sua utilização culminará em situações de aprendizagem significativa, uma vez que o alunado atribui um maior significado ao conteúdo ministrado. O trabalho possui grande relevância no Ensino, uma vez que os *games* são importantes ferramentas contidas na realidade de grande parte dos alunos, o que sugere que a utilização dos mesmos nas aulas promoverá situações de conforto, entusiasmo, diversão, aprendizagem e conhecimento.

**Palavras-chave:** gamificação; ensino; educação gamificada.

### ABSTRACT

*The present work aims to analyze the emerging phenomenon of Gamification, from its relationship with the different fields of civil society, focusing on the educational environment. However, the specific objectives are: i. Discuss the origin of the Gamification phenomenon; Characterize Gamification in different environments of civil society; iii. To point out the didactic possibilities of digital games in the teaching of a given subject. Additionally, the theoretical basis of the research was based on authors who investigate the phenomenon of Gamification and who discuss the Teaching of Geography, with emphasis on the theory of Assimilation by David Ausubel, namely: Santos (1996), Fardo (2013), Alves et al., (2014), Faria (2004), Medina et al., (2013), Kapp (2012), Paixão and Cordeiro (2021), Tolomei (2017), Werbach and Hunter (2012), Lima (2017), Cruz (2011), Lemos (2011), Pelizzari et al., (2002), Silva (2021), among others. Thus, this work allows the teaching public to glimpse the potential of available digital games and how they can be used as didactic resources in class. Thus,*

*because these resources are contained in the students' reality, their use will culminate in meaningful learning situations, since the students attribute greater meaning to the taught content. The work has great relevance in Teaching, since games are important tools contained in the reality of most students, which suggests that their use in classes will promote situations of comfort, enthusiasm, fun, learning and knowledge.*

**Keywords:** *gamification; teaching; gamified education.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo discutirá sobre o fenômeno emergente da Gamificação, descrevendo sua origem, sua relação com as diferentes esferas da sociedade, dando ênfase no campo da Educação. Nesse sentido, o trabalho apresentará os modelos de Gamificação existentes, destacando seus idealizadores, suas características e peculiaridades. Além disso, o texto tratará sobre a relação da Gamificação com a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, destacando suas vantagens e desvantagens.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo principal: i. Analisar o fenômeno emergente da Gamificação, a partir da sua relação com os diferentes campos da sociedade civil, com foco no ambiente educacional. Não obstante, tem-se como objetivos específicos: i. Discorrer sobre a origem do fenômeno Gamificação; Caracterizar a Gamificação nos diversos ambientes da sociedade civil; iii. Apontar a potencialidade didática dos jogos digitais no Ensino de determinada disciplina. Para mais, a base teórica da pesquisa pautou-se em autores que investigam o fenômeno da Gamificação e que discutem sobre o Ensino de Geografia, com destaque a teoria da Assimilação de David Ausubel, sendo eles: Santos (1996), Fardo (2013), Alves *et al.*, (2014), Faria (2004), Medina *et al.*, (2013), Kapp (2012), Paixão e Cordeiro (2021), Tolomei (2017), Werbach e Hunter (2012), Lima (2017), Cruz (2011), Lemos (2011), Pelizzari *et al.*, (2002), Silva (2021), entre outras.

Adicionalmente, a próxima seção trará a base teórica do trabalho, onde o título desta tem como referência os elementos que seriam comumente encontrados na interface inicial de um jogo digital, visto que estes, na maior parte das vezes, se mostram na língua inglesa. Nessa lógica, essa forma de escrever tem como objetivo principal aproximar o leitor/jogador/aluno, para um ambiente mais familiar (virtual). “**GAMIFICAÇÃO: PRESS START**”, tem como tradução literal “Gamificação: Aperte para começar” sugerindo como metáfora para o trabalho o início de um jogo cheio de desafios, descobertas e conhecimento.

## GAMIFICAÇÃO: PRESS START

Segundo Medina *et al.*, (2013) a primeira menção ao termo *gamification* (Gamificação na sua tradução literal) é datada de 2002, pelo pesquisador e programador britânico Nick Pelling. Entretanto, sua disseminação pelo mundo só viria à tona oito anos depois, através da exitosa explanação proferida, via *TED*<sup>1</sup>, pela *design* de jogos Jane McGonigal em 2010 a respeito da relação dos jogos digitais com a solução dos problemas que assolam o mundo real. Na conferência em questão, a *design* comenta que:

[...] quando estamos no mundo dos jogos eu acredito que nós nos tornamos a melhor versão de nós mesmos, mais inclinados a ajudar em um momento de atenção, mais inclinados a parar e pensar sobre um problema pelo tempo que precisar, para levantar depois de um fracasso e tentar novamente. E na vida real, quando enfrentamos o fracasso, quando nos deparamos com obstáculos, nós

1 - *Technology, Entertainment, Design (TED)* é uma organização sem fins lucrativos apartidária dedicada à divulgação de ideias, geralmente na forma de palestras curtas e poderosas (TED - site oficial).

2 Pessoas que jogam jogos em geral, seja de maneira profissional ou por *hobby* (Autor, 2023)

frequentemente não nos sentimos desta maneira. Nós nos sentimos derrotados. Nós nos sentimos dominados. Nos sentimos ansiosos, talvez depressivos, frustrados ou pessimistas. Nós nunca temos estes sentimentos quando estamos jogando, eles simplesmente não existem nos jogos [...] (Mcgonigal, 2010, s.p.).

Nessa lógica, tendo em vista o exposto pela pesquisadora, é notório o poder que os jogos digitais possuem sob a motivação humana, principalmente no que se refere ao envolvimento que os jogadores despertam quando estão encarregados de resolver determinado problema no mundo virtual. Essa motivação é visível no momento em que os *gamers*<sup>2</sup> exalam diferentes comportamentos durante uma partida virtual, como por exemplo: alegria, tristeza, raiva, tentativa/erro, vitória/derrota. Desse modo, considerando o poderio que jogos digitais têm em relação às emoções e motivações humanas, surge de forma emergente a Gamificação, fenômeno que será investigado neste trabalho.

A respeito da Gamificação, Kapp (2012) a define e a analisa. Segundo esse autor, a “gamificação consiste na utilização de elementos dos *games* (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos *games*, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens” (Kapp, 2012, p.13). Desse modo, a gamificação surge como um fenômeno em ascensão, uma vez que os games se popularizam, a cada dia, sob todos os públicos. Sobre essa proposição, Fardo (2013) comenta que:

[...] a gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos (Fardo, 2013, p.2).

Nesse sentido, em linhas práticas, a Gamificação ocorre no momento em que utilizo algum elemento de um jogo e o trago para contexto real, com o objetivo de solucionar determinado problema. Por exemplo: uma grande empresa, em determinada época do ano, está sofrendo com baixa produtividade. Como estratégia para solucionar esse problema, os gestores poderiam criar uma espécie de competição (jogo), onde o melhor colaborador (jogador) do mês ganharia uma folga ou algo que lhe fosse atrativo. Em suma, com o objetivo de aumentar a produtividade, utilizando-se de estratégias que seriam encontradas nos jogos, os gestores iriam bonificar seus colaboradores.

Não obstante, além do contexto corporativo, Fardo (2013) justifica que a gamificação, como um fenômeno em ascensão, possui aplicabilidade nos mais diversos campos da sociedade, uma vez que os *games* possuem uma linguagem universal, além de serem eficazes na resolução de problemas. Nesse contexto, esse fenômeno pode ser adotado pelos mais diversos segmentos da sociedade, uma vez que sua utilização promove situações de motivação, engajamento, envolvimento, participação ativa, entre outros. Nesse cenário, dentre os vários segmentos existentes na sociedade, diversas empresas utilizam estratégias Gamificadas com o objetivo de uma maior contribuição de seus colaboradores. Sobre tal afirmação, Alves *et al.*, (2014, p.77) comentam que as:

empresas já utilizavam as lógicas das recompensas e da pontuação para treinamento de seus funcionários, programas de televisão mantinham ou aumentavam o número de espectadores utilizando essas técnicas, empresas de vendas de produtos e propaganda utilizavam para aumentar a sua malha de vendedores.

Conquanto, o campo político, em referência as políticas públicas para a Cultura e Educação também vêm adotando estratégias *gamificadas*, com a finalidade de motivar seu público. Nessa lógica, Alves *et al.*, (2014, p.76) comentam que:

o próprio Ministério da Cultura já reconhece os games como um produto audiovisual, e o Ministério de Educação apoia o desenvolvimento de ambientes gamificados, a exemplo do Geekgames, uma plataforma online de aprendizado adaptativo que possibilita aos estudantes prepararem-se para o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), através de desafios.

Outrossim, a Gamificação também pode ser visualizada no Turismo. Aplicado nesse campo, “[...] trata-se, essencialmente, de repensar a forma como um destino turístico é experimentado de modo a criar (e/ou maximizar) o envolvimento do turista com o mesmo e, por conseguinte, torná-lo memorável” (Paixão; Cordeiro, 2021, p.2).

Nessa sequência, o Quadro 1 foi organizado através das informações disponíveis no e-book “*Gamification, Inc. Como reinventar empresas a partir de jogos*”. Neste trabalho, os autores Medina *et al.* (2013) apontam como a Gamificação pode aparecer nos diferentes campos da sociedade, além de possibilitar um dimensionamento dos benefícios advindos da adoção de práticas gamificadas.

**Quadro 1** - Gamificação por campo em nossa sociedade civil

CAMPO	JOGO DIGITAL	Enredo
Educação	<i>Duolingo</i>	Plataforma <i>online</i> de aprendizado de idiomas. Os usuários praticam vocabulário, gramática e pronúncia
Setor Financeiro	<i>Rabobank</i>	Instituição financeira que utiliza a gamificação para impulsionar negócios.
Saúde/bem-estar	<i>SuperBetter</i>	Ferramenta criada por Jane McGonigal (2010) que auxilia pacientes a conquistarem progressos relacionados à melhoria de seus estados clínicos.
Varejo/e-commerce	Woot.com	Plataforma varejista que apresenta oferta de produto diária em quantidade limitadas.
Tecnologia/social	<i>Game with a Purpose</i>	Essa plataforma utiliza a gamificação para envolver internautas na tarefa de treinar computadores para fornecer respostas mais assertivas a pesquisas.

**Fonte:** Medina *et al.* (2013); Organização: Pedro Victor Matos Lopes (2022).

Atualmente, dentre os campos mencionados, a Gamificação atrelada a Educação merece uma investigação minuciosa, uma vez que seu público alvo (crianças, jovens e adolescentes) é oriundo de espaços gamificados, onde é comum a construção de relações a partir de um jogo digital, por exemplo. Nessa esteira de raciocínio, a adoção de práticas gamificadas na Educação favorece o ensino, uma vez que, por os alunos conhecerem bem os ambientes virtuais e possuírem um interesse particular, o processo de ensino e aprendizagem é descomplicado. Nessa perspectiva, a seção seguinte discutirá sobre aspectos relacionados a adoção de uma Educação Gamificada.

### Educação Gamificada

Quando analisamos o cenário educacional, é perceptível que os alunos se mostram, a cada dia, mais desinteressados pelos métodos tradicionais de ensino, uma vez que esse público é nativo

de uma realidade virtual, onde as mídias e tecnologias digitais aparecem como recursos essenciais. Nesse contexto, cabe ao professor buscar estratégias metodológicas inovadoras, com o objetivo de reafirmar o lugar dos alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, umas das estratégias encontradas pelos profissionais da Educação, que objetivam o aumento da motivação por parte dos estudantes, se refere a adoção de estratégias gamificadas no ensino. Sobre tal proposição Alves *et al.* (2014, p.83) comentam que:

A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos.

Em contrapartida, para se utilizar a Gamificação no ensino, o professor carece possuir um determinado domínio dessa estratégia, uma vez que seu uso de maneira equivocada promoverá situações problemáticas. Nesse contexto, Fardo (2013) deixa claro o preparo que os educadores devem ter antes de aplicar tal estratégia em sua prática docente. Para esse autor:

[...] os educadores precisam dominar bem essa linguagem antes de serem capazes de utilizá-la em seus projetos. Sem um conhecimento aprofundado sobre a gamificação, aplicá-la na educação pode impactar de forma não esperada os processos de ensino e aprendizagem” (Fardo, 2013, p.4).

Nesse ínterim, a adoção de práticas gamificadas favorecem o ensino de determinada disciplina, visto que os alunos se mostram estimulados a realizar determinadas atividades, vislumbrando o alcance de uma bonificação e/ou recompensa. Sobre este fato Tolomei (2017) comenta que

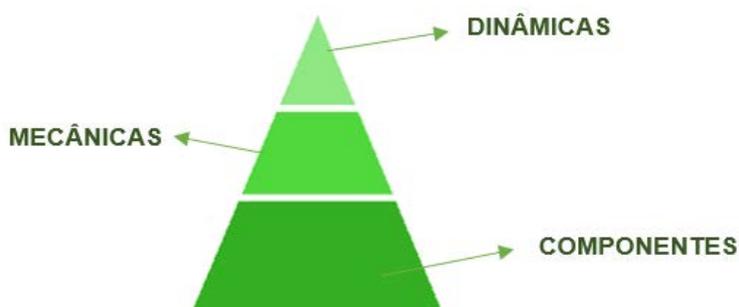
[...] a ideia de que o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas é inevitável, porque o uso dos games pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade. Primeiramente por estimular o cumprimento de tarefas para o avanço no curso com o objetivo de alcançar as recompensas, e segundo por ser de fácil acessibilidade, tendo em vista que sua utilização pode ocorrer com celulares, tablets e computadores (Tolomei, 2017, p.149).

Contudo, ao implementar determinada prática gamificada, seja na educação ou em outro campo, é importante se atentar aos modelos propostos pelos estudiosos desta área. Dentre os modelos disponíveis, tem-se: o modelo *Mechanics Dynamics Aesthetics* (MDA) proposto por Hunicke, Leblanc, Zubek (2004); o modelo da Tétrade Elementar desenvolvido por Schell (2014); e o modelo proposto por Werbach e Hunter (2012); cada um com suas características e particularidades.

O modelo mais recente, também visto como uma otimização dos outros dois modelos, proposto por Werbach e Hunter (2012) sugere, através de uma pirâmide com três níveis, as ferramentas que devem ser levadas em consideração no momento de *gamificar*. A referida pirâmide é dividida em: Dinâmicas – “nível mais abstrato da pirâmide, tem a ver com elementos implícitos, ou seja, que não participam diretamente do jogo, mas devem ser gerenciados e representam o panorama geral da experiência” (Paixão; Cordeiro, 2021, p.4); Mecânicas – “constituem os processos básicos que geram ação e engajamento do jogador. Uma mecânica se relaciona com uma ou mais dinâmicas” (Paixão; Cordeiro, 2021, p.4); Componentes – “constituem os elementos de nível mais prático e específico em um jogo. Componentes se relacionam para gerar mecânicas” (Paixão; Cordeiro, 2021, p.4).

Em referência a Figura 1, Werbach e Hunter (2012) consideram um conjunto de 27 itens que, em conjunto, formam a pirâmide deste modelo de Gamificação. Nessa perspectiva, para que haja uma experiência gamificada memorável e exitosa, é sugerido pelos idealizadores, durante a implementação de determinada prática gamificada, seja na educação ou em outro campo, a integração destes 27 itens (descritos, em sequência, na Figura 2). Nessa lógica, visto que o foco principal do trabalho são as práticas gamificadas, construiu-se um tabuleiro que sintetiza, de maneira didática, os itens constituintes dos níveis contidos na Pirâmide de Werbach e Hunter (2012).

**Figura 1** – Pirâmide de Werbach e Hunter (2012)



**Fonte:** Adaptado de Werbach e Hunter (2012).

A Figura 2 é uma representação, em forma de jogo de tabuleiro, de todos os 27 elementos que constituem as Dinâmicas, Mecânicas e Componentes (níveis da Pirâmide de Werbach e Hunter).

**Figura 2** - Modelo de Gamificação de Werbach e Hunter (2012) em forma de tabuleiro.



**Fonte:** Werbach e Hunter (2012); Organização: Pedro Victor Matos Lopes (2022).

Não obstante, visando adequar o modelo de Werbach e Hunter (2012) ao contexto educacional, Lima (2017), na dissertação de mestrado intitulada “Gamificação na Educação Básica: a construção de um modelo”, propôs algumas adaptações a este modelo de Gamificação, além de integrar propostas dos estudiosos de *design* de jogos. Nesse texto, a autora utiliza-se dos elementos que constituem os três níveis do modelo de Werbach e Hunter (2012) e os implementa na sala de aula em prol dos objetivos que foram estipulados para a referida dissertação.

Ademais, levando em conta a adoção de uma Educação Gamificada, é importante destacar os pontos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elucida a respeito do uso da Tecnologia na Educação. Nesse sentido, das 10 (dez) competências gerais da Educação Básica contidas na BNCC, 2 (duas) manifestam a tecnologia como habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes

durante sua trajetória escolar; mais especificamente, competência 4 (quatro) e competência 5 (cinco). O documento em questão, na sua quarta competência, descreve:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p.9).

Essa competência tem como foco principal a integração da diversidade linguística existente na sociedade. Nesse sentido, dentre essa pluralidade existente, destaca-se o aspecto digital, uma vez que os estudantes são naturais de espaços tecnológicos.

Para mais, complementando o aspecto tecnológico contido nas competências gerais da Base, aponta-se a competência 5. Nesta competência a BNCC reconhece a potencialidade da tecnologia na Educação, e focaliza seu uso de maneira crítica e significativa.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.9).

Outrossim, após o exposto sobre relevância que a BNCC reconhece sobre a Tecnologia na Educação, em especial se tratando de experiências significativas com foco no protagonismo dos estudantes, é válido salientar de que forma a Gamificação se enquadra na busca de uma aprendizagem memorável, com significado, onde o estudante é considerado como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a seção seguinte fará uma discussão sobre a relação do fenômeno da Gamificação com a Teoria da Assimilação de David Ausubel.

### **Gamificação como busca de uma Aprendizagem Significativa**

Falar em Educação Gamificada - onde o objetivo é atribuir um maior significado ao ensino, tendo em vista o engajamento, motivação, interesse e participação ativa através dos jogos -, é se referir, de maneira direta ou indireta, à Teoria da Aprendizagem Significativa – TAS (ou Teoria da Assimilação) de David Ausubel.

Segundo Cruz (2011) a teoria ausubeliana tem como articulação principal a busca por entender os mecanismos internos da mente humana, tendo em vista a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, essa teoria leva em consideração a cognição, onde há uma interação do que é transmitido pelo professor e o que é aprendido pelo aluno. Nessa lógica, em suma, essa teoria foca na organização que o aprendiz faz na sua mente das informações que lhe são apresentadas, onde este atribui seus próprios significados.

Não obstante, Ausubel, na TAS, considera que o aluno só aprende aquilo que já é de seu conhecimento, uma vez que este carrega consigo uma série de ensinamentos que são nativos das relações que são estabelecidas sua vivência familiar, na escola, nas redes sociais, nas crenças religiosas, entre outros – conhecimentos prévios. Nesse contexto, o autor destaca a importância de conhecer as informações que os alunos já carregam consigo ao apresentar um determinado conceito. Sobre esse fato, Ausubel (1968, s.p.) destaca:

Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

Dessa forma, uma das variáveis primordiais para se alcançar a Aprendizagem Significativa são os conhecimentos prévios dos estudantes, visto que, como elucidado, só se aprende aquilo que já se sabe. Sobre o conceito de conhecimentos prévios, Teixeira e Sobral (2010, p. 669) cometam o seguinte:

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das concepções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva, ou, ainda, como resultado de crenças culturais e que, na grande maioria das vezes, são de difícil substituição por um novo conhecimento

Ademais, além dos conhecimentos prévios dos alunos, um outro fator determinante se apresenta como imprescindível para se alcançar uma Aprendizagem Significativa: a disposição do estudante em aprender aquilo que está sendo explicado. A respeito desse fator determinante, Ausubel (1988, p.62) destaca:

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.

Levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos como fator determinante da Aprendizagem Significativa, os jogos digitais, por estarem entranhados na realidade dos jovens, se apresentam como ferramentas com uso potencial. Nesse contexto, é perceptível que a adoção de estratégias gamificadas no ensino promoverá uma aprendizagem significativa, uma vez que essa prática leva em consideração a realidade em que o aluno está inserido. Desse modo, Lemos (2011), no texto “A Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação” comenta sobre a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, afirmando que:

[...] a aprendizagem significativa de um determinado corpus de conhecimento corresponde à construção mental de significados por que implica uma ação pessoal – e intencional – de relacionar a nova informação percebida com os significados já existentes na estrutura cognitiva (Lemos, 2011, p.27).

Nesse íterim, a Aprendizagem Significativa é alcançada quando o aluno consegue construir, com suas próprias palavras, o conceito que lhe foi apresentado. Ademais, o alcance de uma aprendizagem significativa pode ser observado também, quando o aluno permanece com determinado conhecimento por muito mais tempo, tendo em vista que a aprendizagem significativa se consolida como duradoura. Desse modo, Pelizzari *et al.*, (2002) destacam três vantagens essenciais da Aprendizagem Significativa:

Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira (Pelizzari *et al.* 2002, p.39-40).

Outrossim, quando se pensa na construção de uma Aprendizagem Significativa, é importante se atentar ao modelo de ensino adotados pela maioria das escolas brasileiras. Nesse contexto, parte considerável das escolas são moldadas por um ensino tradicional, onde o objetivo principal

é a classificação, além da construção intelectual. Nessa perspectiva, um outro conceito que faz parte da TAS surge: a Aprendizagem Mecânica. Sobre esse tipo de aprendizagem, Tavares (2004, p.56) comenta que:

A aprendizagem mecânica ou memorística se dá com a absorção literal e não substantiva do novo material. O esforço necessário para esse tipo de aprendizagem é muito menor, daí, ele ser tão utilizado quando os alunos se preparam para exames escolares [...] Apesar de custar menos esforço, a aprendizagem memorística é volátil, com um grau de retenção baixíssimo na aprendizagem de médio e longo prazo.

Não obstante, após os aspectos levantados, é válido diferenciar os dois tipos de Aprendizagem citados (Aprendizagem Significativa e Aprendizagem Mecânica). Sobre essa distinção, Pelizzari *et al.* (2002, p. 39) no texto “Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel” comentam que:

[...] Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva

O foco do trabalho não é realizar uma abordagem minuciosa a respeito da Teoria de Ausubel, mas, a partir da sua teoria, observar como os conceitos que fazem parte da TAS se relacionam com a adoção de uma Educação Gamificada. A Educação Gamificada, como apresentado, leva em consideração a adoção de jogos na mediação do ensino.

Dessa forma, por essas ferramentas fazem parte da realidade dos estudantes, sua adoção em classe contempla o primeiro fator determinante da TAS: levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. O segundo fator determinante da Aprendizagem Significativa, pode ser observado na Educação Gamificada quando os estudantes se mostram dispostos a aprender a partir de um jogo e exalam, pelo seu uso em classe, o sentimento de motivação, interesse e participação ativa.

Não obstante, os jogos digitais, assim como qualquer estratégia inovadora, não podem ser pensados como a única estratégia para resolução dos males que assolam o ensino. Dessa forma, a seção seguinte discutirá como a Gamificação deve ser adotada e pensada de maneira coerente e responsável durante sua implementação na Educação.

### **Gamificação: “remédio” para todas as deficiências da contidas na Educação?**

A Gamificação, como foi apresentado, é um fenômeno emergente com grande potencial para o ensino. No entanto, essa não pode ser pensada como a única estratégia e/ou como a mais adequada a ser seguida no ensino. Tal fenômeno carece ser estudado, analisado e discutido, principalmente pelo profissional responsável pelo ensino: o professor. Nessa perspectiva, Fardo (2013, p.7) aponta os detalhes que devem ser observados no que se refere a Gamificação:

Longe de ser pensada como o remédio para todos os males da educação, a gamificação precisa, antes de tudo, ser compreendida como um todo para, aí sim, analisarmos a sua aplicação nos contextos educacionais, identificando se ela realmente potencializa a aprendizagem e a participação dos indivíduos ou se seus métodos e resultados não conseguem atender as expectativas criadas em torno desse fenômeno.

Nessa lógica, há casos em que docentes se utilizam de estratégias inovadoras (como é o caso da Gamificação) para preencher o horário de uma aula sem planejamento e/ou horário vago

que surge em decorrência da ausência de algum professor. Nesses casos existe um desencontro sobre os reais objetivos da adoção de práticas Gamificadas na Educação. Desse modo, sobre a relevância dos jogos no ensino e a necessidade de um planejamento para sua implementação, Lopes e Teixeira (2021, p.4) comentam:

Uma questão que deve ser apontada é o fato do uso de jogos em sala de aula, assim como a maioria dos recursos didáticos não convencionais, não ser muito valorizado, pois jogar é uma atividade sempre relacionada com o divertimento ou atividades recreativas. Então, quando se relaciona o jogo com o aprendizado em sala de aula muitos se tornam céticos, valendo-se do argumento de que são apenas uma forma de distrair o aluno do conteúdo e diminuir o interesse pela aula. Porém, é válido reconhecer a importância do *smartphone* como recurso de ensino, ciente de que o uso dessa ferramenta requer planejamento e atenção na execução do que for proposto. Assim pode-se aproveitar melhor todo o seu potencial indutor da aprendizagem.

Não obstante, aulas em sua totalidade compostas por estratégias gamificadas tornam o momento de ensino monótono e/ou sem significado, assim como também acontece com aulas totalmente tradicionais. Neste impasse, deve haver uma flexibilização no ensino, onde os professores devem se articular para atender, da melhor forma, as necessidades dos seus alunos, sempre estipulando critérios e objetivos a serem atendidos (alcançados) ao final do processo de ensino. Sobre o exposto, Silva (2021, p.26), no trabalho intitulado “Recurso Didático não Convencional: o uso dos jogos para o ensino de Geografia”, comenta:

É necessário que o professor identifique as principais dificuldades no processo de ensino, ao mesmo tempo que tente saná-los, como a falta de atenção dos alunos em relação ao conteúdo ministrado; o retrocesso causado por uma aprendizagem mecânica a qual o aluno não armazena uma informação por muito tempo; a inflexibilidade metodológica do ensino onde se restringe, na maioria das vezes, à métodos tradicionais no planejamento da aula; a relação entre o conteúdo ministrado e a realidade do aluno, entre outras dificuldades encontradas pelo professor de Geografia.

Além disso, ao implementar estratégias gamificadas no ensino, em especial se referindo à Geografia, pode haver certos equívocos na sua execução, dentre os mais comuns cabe citar a estimulação da competição. Jogar, quando não há uma análise detalhista, sua totalidade pode ser compreendida por um momento competitivo, onde ganhar é a prioridade principal. Paralelamente, a gamificação também pode ser entendida como uma competição. Desse modo, nesses casos, a Gamificação perde o carácter de estratégia inovadora, e vai de encontro com uma das características do ensino tradicional: classificar os alunos. De acordo com Silva (2017, p.56)

Usualmente as gamificações, sejam elas em campos como educação ou negócios, resumem-se ao uso de *badges*, níveis, *rankings*, desafios e pontos. Autores como Werbach e Hunter (2012), criticam o uso resumido de componentes de jogos desta forma (identificados pela tríade *PBL - Points, Badges and Leaderboards*) [...] (grifo do autor).

Entretanto, os *games* não podem ser generalizados e resumidos a isso, seu potencial é imenso, porém desafiador. Nessa perspectiva, o professor necessita, a cada dia, se qualificar e adequar o material didático (nesse caso o game) a luz da sua necessidade.

[...] para que a gamificação seja efetiva a longo prazo é necessário mais que recompensas extrínsecas; é necessário criar uma experiência significativa para os jogadores. Daí a importância de pensar primeiro nas dinâmicas, e depois nas mecânicas e componentes (Silva, 2017, p.56).

Tratar da Gamificação sugere aos professores sair da zona de conforto, haja vista que tais ferramentas são presentes veementemente nas vidas das pessoas, e utilizá-las a favor do processo de ensino é uma tarefa de grande responsabilidade. A variedade desses recursos permite a ampliação do processo de aprendizagem, além de atingir o indivíduo de forma integral, excedendo os resultados quantitativos provenientes de avaliações escolares.

Portanto, ao sentir-se confortável e pertencente ao ambiente escolar, o estudante liberta-se da sensação de cumprir com prazos e metas ligados ao sistema de avaliação, pesquisando e estudando além do momento de aula, promovendo assim uma Aprendizagem Significativa. Nesse contexto, tendo como base a utilização dos *games* com o objetivo de se alcançar uma aprendizagem significativa, há uma variedade de jogos disponíveis na *web* que podem ser utilizados pelos professores para mediar determinada aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do professor não é tarefa fácil, sobretudo quando se analisa as deficiências estruturais que permeiam a Educação. Nessa perspectiva, o professor necessita, a cada dia, buscar renovação; renovação esta observada na implementação de estratégias inovadoras no ensino, visualizada na adoção de práticas gamificadas, como as apresentadas nesse trabalho. Como elucidado, a Gamificação, assim como qualquer estratégia metodológica, não deve ser implementada de maneira aleatória, esta deve estar alicerçada em objetivos, habilidades, competências e, sobretudo, um bom planejamento por parte do docente.

Outrossim, gamificar uma aula possui suas especificidades em cada lugar. Desse modo, o docente deve observar a estrutura escolar, os conhecimentos prévios dos alunos, a disponibilidade de acesso a materiais para implementação da prática docente, entre outros aspectos. Para mais, a ausência de insumos para a prática didática apresentada, pode ser combatida com um grande poder que o docente carrega consigo: adaptar sabiamente a prática didática mediante qualquer empecilho estrutural que surja.

Nessa lógica, a educação gamificada é uma estratégia metodológica em ascensão, tendo em vista sua atratividade por parte dos alunos, confirmada pelo fato dos jogos serem elementos comuns da vivência dos estudantes. Nessa perspectiva, a aula considerada pelos estudantes como monótona, distante da realidade, enfadonha, sem significado e sem motivação, perde essa essência e se configura, na maioria dos casos, como significativa, motivadora, cheia de conhecimento, divertida e interessante.

Este trabalho, como elucidado no início, objetivava analisar o fenômeno da Gamificação. No entanto, é válido ressaltar o interesse de, em um trabalho posterior, realizar um levantamento dos principais *games* disponíveis na *web* que possuem aplicabilidade na Geografia e organizá-los em forma de sequência didática, descrevendo etapas a serem seguidas durante a aula com conteúdos geográficos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama *et al.* Gamificação: diálogos com a educação. *In:* FADEL, Luciane Maria e (org.). **Gamificação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, David Paul. **Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

- CRUZ, Cristiano Cordeiro. **A teoria cognitivista de Ausubel**. São Paulo: Unicamp, 2011. Disponível em: [http://www.robertexto.com/archivo3/a\\_teor%C3%80a\\_ausubel.html](http://www.robertexto.com/archivo3/a_teor%C3%80a_ausubel.html). Acesso em: 22 out. 2021.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013.
- KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2012. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=glr81qqtelcc&pg=gbs.pr1&hl=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.
- LEMOS, Evelyse dos Santos. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Aprendizagem Significativa em Revista**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 25-35, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/16653/2/evelyse2leмосIOС2011.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.
- LIMA, Yvonne Costa Carvalho de Araujo. **Gamificação na educação básica: a construção de um modelo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- LOPES, Pedro; TEIXEIRA, Kananda. **O uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de Geografia: o jogo *Free Fire* como introdutor dos conceitos cartográficos iniciais**, 2022. (No prelo).
- MCGONIGAL, Jane. **Jogando por um mundo melhor**. [s.l.]: Ted Talks, 2010. 1 vídeo (19 min. 47 segs.). Disponível em: [https://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world?language=pt-BR](https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=pt-BR). Acesso em: 08 set. 2023.
- PAIXÃO, Wilma Barros da; CORDEIRO, Itamar José Dias. Práticas de gamificação em turismo: uma análise a partir do modelo de Werbach & Hunter (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 15, n. 3, set./dez. 2021.
- PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2002. Disponível em: <http://files.gpecea-usp.webnode.com.br/200000393-74efd75e9b/meqii-2013-%20textos%20complementares-%20aula%205.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.
- SILVA, Gustavo Martins da. **Recurso didático não convencional: o uso dos jogos digitais para o ensino de Geografia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista Conceitos**, [s.l.], v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.
- TEIXEIRA, Francimar Martins; SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, p. 667-677, 2010.
- TOLOMEI, Bianca Vargas. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.
- WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan; DIXON, Walter. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton digital press, 2012.

# A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DO 4º CICLO DE EJA

## *THE REFERENTIAL CONSTRUCTION IN THE TEACHING OF WRITTEN PRODUCTION: ANALYSIS OF 4TH CYCLE OF EJA'S STUDENTS TEXTS*

**Allan Andrade Linhares**  
orcid.org/0000-0002-0524-9361  
andrades55@ufpi.edu.br

Graduado em Letras pela UFPI (2004); doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP (2017); tem mestrado em Letras pela UFPI (UFPI), área de concentração Estudos de Linguagem (2012). Atualmente é professor Adjunto A I, em regime de Dedicção Exclusiva, da UFPI. Foi professor da Faculdade Maurício de Nassau, das Secretarias de Educação do Estado do Piauí e do município de Parnaíba. Foi, também, professor temporário da Universidade Estadual do Piauí e do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Desenvolve pesquisas em ensino de leitura, formação do professor e letramento.

### RESUMO

Os referentes não são simples rótulos que designam as coisas do mundo, são construídos e reconstruídos no e pelo discurso, segundo os propósitos dos sujeitos. Este estudo amparando-se em uma perspectiva sociocognitivo- interacional, a qual concebe o texto como o lugar da interação e construção dos sentidos, em que os sujeitos são ativos, atores e construtores sociais (Koch, 2007; Koch; Cunha-Lima, 2009) e de referência como um processo (Mondada e Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz e Reicheler-Béguelin, 1995), propõe-se investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de produção textual. Para tanto, analisamos os passos seguidos por uma professora do 4º ciclo da modalidade EJA para trabalhar com a construção da referência na discussão de um texto e, sobretudo, nas produções escritas dos alunos sobre o texto estudado. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de campo, exploratória quanto aos objetivos e de abordagem qualitativa. Nosso corpus é constituído pela transcrição da aula gravada em áudio, material recolhido no local (produção textual dos alunos com correções propostas) e notas. Os achados neste trabalho nos mostraram que a professora, na condução da aula de leitura e nas orientações das correções dos textos dos alunos, não dá a devida atenção à (re)construção referencial, aspecto que traz implicações para a atividade de leitura e compreensão de textos.

**Palavras-chave:** construção da referência; ensino; produção textual; compreensão textual; sentidos.

## ABSTRACT

*The objects of speech, which comes from text linguistics, are not simply labels that name everything in the world because they are built and adapted by the speech according to the subjects' purpose. This present study is based on an interactive, sociocognitive perspective in which provide a place of interaction and construction of meanings to texts and proposes to investigate the strategies applied by the teachers to teach textual production according to the authors (Koch ,2007; Koch; Cunha-Lima, 2009) focused on the fact the subjects are active that are considered social constructor of the process of giving sense to texts and the reference as a process with (Mondada e Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz e Reicheler-Béguelin, 1995). For this, we analyze one teacher's steps of 4<sup>th</sup> grade EJA (classroom just for older students) to work with reference construction through discussion of texts, mainly, in the students' written production about these texts. Methodologically, we carried out a field research, exploratory in terms of objectives and with a qualitative approach. The audio recorded in class, the students' written production and notes compose our material of analysis. The data from analysis in this study has shown us that the teacher does not teach how to improve the students' texts by writing the correct form, so they could see what is not right. She does not give appropriate attention to the improvement of the texts, which it brings implication to reading and comprehension activities.*

**Keywords:** construction of reference; teaching; textual production; textual comprehension; senses.

## INTRODUÇÃO

O homem vive inserido em práticas interacionais. Nesse envolvimento, seleciona estratégias construídas, intersubjetivamente, a partir de atividades cognitivas e discursivas, para nomear as coisas do mundo e, assim, atingir aos seus propósitos argumentativos. Logo, o processo de produção textual, seja oral ou escrito, é, essencialmente, marcado por estratégias referenciais. Assim, traçamos o seguinte questionamento norteador: Como é tratada a referenciação no ensino de escrita da EJA? Com o intuito de responder a essa questão, traçamos o seguinte objetivo: investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de produção textual.

Este estudo amparou-se em uma perspectiva sociocognitivo- interacional, a qual concebe o texto como o lugar da interação e construção dos sentidos, em que os sujeitos são ativos, atores e construtores sociais (Koch ,2007; Koch; Cunha-Lima, 2009) e de referência como um processo (Mondada; Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995).

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de campo, exploratória quanto aos objetivos e de abordagem qualitativa. Analisamos, no período de 3 meses do ano de 2011, os passos seguidos por uma professora do 4º ciclo da modalidade EJA de uma escola pública municipal de Parnaíba-PI para trabalhar com a construção da referência na discussão de um texto e, sobretudo, nas produções escritas dos alunos sobre o texto estudado. Nosso corpus é constituído pela transcrição da aula gravada em áudio, material recolhido no local (produção textual dos alunos com correções propostas) e notas. O corpus analisado neste trabalho mostrou-nos que a professora, na condução da aula de leitura e nas orientações das correções dos textos dos alunos, não dá a devida atenção à (re)construção referencial, aspecto que traz implicações para a atividade de leitura e compreensão de textos.

Acreditamos que este artigo colabora para inquietar os professores de EJA sobre a importância de considerar, no ensino de leitura e produção de texto, as contribuições da referenciação, já que, por meio das análises aqui empreendidas, apresentamos reflexões sobre como essa área de pesquisa na Linguística do Texto proporciona meios para se chegar, com mais facilidade, à unidade de sentido. Ratifica-se a relevância desta produção ao se refletir que poucos trabalhos têm investigado questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna em EJA.

Assim, há ainda uma grande lacuna em relação a pesquisas que abordem questões de ensino-aprendizagem, sobretudo de línguas, em EJA.

## **REFERENCIAÇÃO E SOCIOCOGNIÇÃO: UMA INTERFACE NECESSÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nesta seção, abordamos conteúdos relativos à Linguística de Texto, em especial à perspectiva da referenciação, com vistas a um maior esclarecimento e contextualização dessa abordagem, que se afina com os pressupostos da sociocognição assumidos pela agenda atual da respectiva área de estudo. Além disso, a referenciação é basilar nesta produção, cujo objeto de estudo, reiteramos, diz respeito ao trato dado pelos professores às estratégias de referenciação no ensino de escrita.

## **A CONCEPÇÃO DE BASE SOCIOCOGNITIVISTA: NOVO REDIMENSIONAMENTO PARA OS ESTUDOS DO TEXTO**

Em decorrência de uma evolução das Ciências Cognitivas para uma concepção de mente corpórea, constrói uma noção de texto mais ampla, a qual considera, para a construção dos sentidos, uma articulação de aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais. É essa mudança de foco, a qual coloca em primeiro plano os processos de construção do sentido, afastando-se, portanto, da mera identificação de unidades estruturais ou de predição sobre sequências bem-formadas, a responsável por alterar substancialmente a agenda dos estudos linguísticos, os quais, a partir de então, respaldam-se em uma concepção de texto de cunho sociocognitivista (Salomão, 1999).

Nessa perspectiva, a linguagem não existe em função da geração de sequências arbitrárias de símbolos nem tampouco para oferecer repertórios de unidades sistemáticas, mas em função do uso e da interação. Conceber a linguagem nesses termos é voltar-se à concepção de linguagem como um mecanismo cognitivo.

Na esteira de uma visão sociocognitiva, emerge a perspectiva da referenciação, que amplia sobremaneira as possibilidades de estudo do texto voltadas para a construção dos sentidos. A referenciação, como veremos em seção posterior, é uma atividade discursiva, logo, ao nos referirmos às coisas do mundo, ativamos contextos que nos possibilitam construir uma orientação argumentativa. Se os referentes são construídos no e pelo discurso, os sujeitos sociais constroem interpretação para as coisas do mundo. Por essa razão, o estudo do contexto é importante, haja vista que ele, também, é produto dessas interpretações, as quais são ancoradas, por exemplo, nos conhecimentos dos interlocutores, no lugar social por eles ocupado, no conhecimento que os participantes têm da situação comunicativa.

Nos estudos da referenciação, por exemplo, ao produzir um texto, eu posso aludir a um mesmo referente de maneiras bem diferentes (recategorizando-o) considerando a evolução do discurso, ou seja, considerando o trabalho cognitivo que o produtor desenvolve a fim de atender a um propósito discursivo. Os referentes são construídos, portando, na interpretação e o contexto surge a partir da interpretação que os sujeitos fazem sobre algo, partindo de seus modelos mentais, mas, também das pistas linguísticas presentes na materialidade textual. Os modelos mentais não servem para representar de forma objetiva os eventos de que trata o discurso, mas caracterizam a maneira como os usuários da língua constroem a seu modo esses eventos, partindo, por exemplo, de seus objetivos, de seus conhecimentos prévios (VAN DIJK, 2012).

## A REFERENCIAÇÃO

Os fundamentos de cunho sociocognitivista concebem a referência como um processo dinâmico que privilegia as relações intersubjetivas e sociais. Nesse processo, as versões do mundo são publicamente construídas e avaliadas em conformidade com as finalidades e ações dos enunciadores (Mondada, 2005).

Mondada e Dubois (2003) compreendem a referência não como uma questão estritamente linguística, mas como um fato que simultaneamente diz respeito à cognição e à utilização da linguagem em contexto e em sociedade, propondo, assim, a substituição da noção de *referência* pela de *referenciação* e, conseqüentemente, a de *referente* pela de *objeto de discurso*. Nessa perspectiva, ao referir, os interlocutores elaboram objetos de discurso que, sendo construídos e desenvolvidos discursivamente, não podem ser vistos como expressões referenciais que refletem os objetos do mundo e as representações cognitivas, mas como entidades que (re) constroem a realidade extralinguística dentro do processo de interação. Dessa forma, “a realidade é construída, mantida e alterada não pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (Koch, 2005, p. 33-34).

Conforme Mondada e Dubois (2003, p. 42), “os nomes enquanto rótulos correspondem aos protótipos e colaboram para a sua estabilização ao curso de diferentes processos”. Os protótipos são compartilhados pelos indivíduos através do processo de interação e estabilizados socialmente. Esse protótipo compartilhado lexicalmente evolui para o estereótipo, configurado como uma representação coletiva. Essa evolução está fundamentada não mais em valores de verdade, mas em convenções sociais sobre as formas de nomear o mundo.

As autoras explicam, ainda, que o processo de estabilização das categorias discursivas ocorre, em nível linguístico, através da lexicalização e de sua ocorrência no interior das práticas discursivas, por meio das anáforas nominais, as quais podem ser concebidas, simultaneamente, como uma maneira de ilustrar a questão da evolução dos referentes e como um modo de estabilizar ou focalizar uma denominação particular. Além da estabilização das categorias do discurso em níveis psicológicos e linguísticos, há a estabilização através dos processos de inscrição, tais como a escrita, a imprensa e a imagem, as quais podem ser vistas como móveis, uma vez que circulam em amplas redes, ou imóveis, visto que são fixas e não sofrem modificações em seu movimento. Essas inscrições podem, ainda, ser reproduzidas, o que permite não somente sua circulação, mas sua comparação no tempo e no espaço.

Todas essas considerações reafirmam o caráter dinâmico do processo de referenciação e, conseqüentemente, dos objetos de discursos, os quais são (re) construídos no cerne das atividades cognitivas e interativas. Dessa forma, como defendem os autores, esses objetos uma vez ativados podem ser alterados, desativados, reativados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, no transcorrer da progressão textual, o sentido. Nesse contexto, segundo Koch (2007), na constituição da memória discursiva fazem parte as seguintes operações:

- a) construção/ativação (introdução de um referente textual, até então não mencionado, passando a preencher um nóculo);
- b) reconstrução/reativação (um nóculo é novamente ativado na memória);
- c) desfocalização/desativação (ativação de um novo objeto de discurso, deslocando a atenção para outro referente textual desativando aquele que estava em foco anteriormente). Porém seu endereço cognitivo continua no modelo textual, podendo ser reativado a qualquer momento (Koch, 2007, p. 62).

Essas estratégias operacionais podem ser acionadas durante a construção textual. Isto é, se, por um lado, a ativação e reativação estabilizam o modelo textual, por outro, ele sofre

contínuas modificações, quando novas referências forem realizadas. Isso porque, durante o processo, outros objetos são introduzidos ou aqueles já presentes recebem outras informações ou avaliações. Assim, o objeto de discurso é dinamicamente (re) construído à proporção que a ele vão sendo atribuídas novas (re) categorizações ou formas subjetivas de designação desse objeto.

As principais estratégias de progressão referencial, segundo Koch (2007), que permitem a construção de cadeias referenciais das quais descendem as categorizações ou as recategorizações de referentes no discurso são:

- uso dos pronomes ou elipses (pronome nulo): realiza-se por meio de formas que exercem a função de pronome (os pronomes, advérbios pronominais e numerais), sendo descrita como pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos co-textuais.
- uso de expressões nominais definidas: recebem essa denominação as formas linguísticas construídas a partir de um determinante (definido ou demonstrativo) seguido de um nome, dentre as quais constituem objeto desta reflexão as descrições definidas, as nominalizações e as rotulações metalinguísticas ou metadiscursivas, e ainda aquelas que funcionam como anáfora indireta.
- uso de expressões nominais indefinidas: caracteristicamente servem como introdutores de novos referentes textuais, porém, podem apresentar-se com funções anafóricas.

Assim sendo, essas formas referenciais assumem, na progressão textual, funções relativas aos aspectos cognitivo-discursivos, semântico-pragmáticos, argumentativos e textuais.

## EXPRESSÕES REFERENCIAIS RECATEGORIZADORAS: UM PROCESSO AVALIATIVO NA PROGRESSÃO REFERENCIAL

Considerando a proposição de que os referentes ou objetos de discurso evoluem e são modulados na cadeia textual haja vista os propósitos dos sujeitos no contexto interacional, o produtor pode valer-se, para a designação de um dado objeto, de uma gama de expressões linguísticas. Assim,

a cada momento do discurso, o locutor dispõe, para designar um objeto dado, de uma série não-fechada de expressões linguísticas utilizáveis em condições referenciais iguais. Não apenas este locutor tem o direito de selecionar aquilo que acha mais apto a permitir a identificação do referente, mas ele pode, por recategorizações, para acrescentar ou suprimir, modular a expressão referencial em função das intenções do momento, estas podem ser de natureza argumentativa, social etc. (Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995 *apud* Lima, 2007, p. 81).

Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995) entendem, portanto, que a recategorização é uma estratégia de designação, uma vez que é possível desconsiderar a designação padrão, isto é, a categorização e adaptá-la aos propósitos argumentativos.

Nesse contexto, Zavam (2007), fundamentando-se nos escritos desses mesmos linguistas, afirma que ao abordarem as questões da evolução referencial e as estratégias de designação ressaltam que “as expressões anafóricas servem não só para fazer referência a um objeto, mas também para impor modificações a esse mesmo objeto” (Zavam, 2007, p. 127). Enfatizando, então, as expressões anafóricas, o processo de recategorização lexical é descrito pelos autores contemplando os seguintes níveis de ocorrência do processo: a) quando a transformação é operada pelo próprio anafórico; b) quando o anafórico não considera os atributos do referente; c) quando o anafórico considera os atributos do referente e os homologa. Considerando, apenas, o primeiro nível de ocorrência, no qual as modelações ou transformações são realizadas pelo

próprio anafórico, têm-se a seguinte classificação: recategorização lexical explícita; recategorização lexical implícita e modificações da extensão do objeto ou de seu estatuto lógico. (Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995 *apud* Lima, 2007, p. 82). Dentre esses tipos, direcionamos nossa atenção às recategorizações lexicais explícitas, julgando que essas se configuram, essencialmente, como uma predicação de avaliações do referente.

Conforme os escritos dos referidos autores, a anáfora direta correferencial é recategorizadora, uma vez que está marcada por lexemas que induzem a um ponto de vista sobre o referente. Nesse sentido, Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995), ao assumirem que as expressões recategorizadoras propõem um viés axiológico, “admitem que a argumentação, enquanto função discursiva essencial da recategorização teria em lexemas axiologicamente marcados uma estratégia explícita de manifestação de tal propósito”. (Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995 *apud* Zavam, 2007, p. 128). Assim, é válido ressaltar que tais lexemas assumem esse caráter axiológico em se considerando o contexto de uso.

## ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS E ENSINO DE ESCRITA: UMA ANÁLISE

Guiados pelo objetivo de investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de escrita, sobretudo no que se refere aos processos referenciais, analisaremos os encaminhamentos sugeridos por uma professora de 4º ciclo da modalidade EJA. Essa proposta de produção foi sugerida pela professora a partir da leitura do texto-fonte *Essa mulher*. Nosso corpus é, portanto, constituído por transcrição de uma aula gravada em áudio e notas de campo. Esclarecemos que esses dados advêm de nossa pesquisa de mestrado, realizada em 2011, e que eles são inéditos, haja vista que não foram utilizados como objeto de análises para os objetivos que tínhamos naquele momento.

A partir da análise empreendida, será possível perceber, portanto, se a reflexão sobre as estratégias de referenciação é uma preocupação da professora no ensino de escrita. E, diante dos resultados dessa análise, discutiremos a necessidade de o professor priorizar um ensino de escrita inspirado na reconstrução da coerência textual, processo em que os nossos alunos necessitam avaliar como os referentes se mantêm e como evoluem no discurso.

O texto escolhido pela professora para iniciar a atividade estava no capítulo 5 do livro adotado pela escola: *Educação e diversidade*, 2º segmento do ensino fundamental, 4ª etapa (7ª série), volume I. Esse capítulo tinha como foco o estudo da coesão e coerência textual. O texto discute, essencialmente, a (re) construção do referente mulher. O objeto de discurso foi introduzido no título e, anaforicamente, foi sendo recategorizado ao longo do texto, ou seja, como o referente mulher foi recebendo novas denominações (rebatizado). Apresentamos, abaixo, o texto estudado:

### Quadro 1 - Texto da música Essa Mulher

#### **Essa mulher**

*De manhã cedo, essa senhora se conforma  
Bota a mesa, tira o pó, lava a roupa, seca os olhos  
Ah, como essa santa não se esquece de pedir pelas mulheres  
Pelos filhos, pelo pão  
Depois sorri, meio sem graça  
E abraça aquele homem, aquele mundo  
Que a faz, assim, feliz  
De tardezinha, essa menina se namora  
Se enfeita, se decora, sabe tudo, não faz mal  
Ah, como essa coisa é tão bonita  
Ser cantora, ser artista  
Isso tudo é muito bom  
E chora tanto de prazer e de agonia  
De algum dia, qualquer dia  
Entender de ser feliz  
De madrugada, essa mulher faz tanto estrago  
Tira a roupa, faz a cama, vira a mesa, seca o bar  
Ah, como essa louca se esquece  
Quanto os homens enlouquece  
Nessa boca, nesse chão  
Depois, parece que acha graça  
E agradece ao destino aquilo tudo  
Que a faz tão infeliz  
Essa menina, essa mulher, essa senhora  
Em que esbarro toda hora  
No espelho casual  
É feita de sombra e tanta luz  
De tanta lama e tanta cruz  
Que acha tudo natural.*

**Fonte:** Moreno e Terra (1979).

Para iniciar o estudo do texto, a professora propôs que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura em grupo. Após a leitura, a docente propôs uma atividade, cujo enunciado solicitava:

**Professora:** *Com base na leitura da música que acabamos de ler e discutir, Essa Mulher, elaborem um texto sobre o que vocês entenderam.*

Atendendo à solicitação da professora, alguns alunos produziram um texto e a entregaram. Faremos, aqui, o registro dos textos dos dois alunos que, também, participaram da discussão na aula de leitura. Transcrevemos, na íntegra, os textos produzidos:

**Aluno 1:** *A música fala de uma submiça. Ela faz tudo o que o marido dela que. Parece que é um objeto daqueles machistas.*

**Aluno 2:** *Eu entendi que o texto mostra uma mulher conformada com a rotina di casa. A conformada só faz o que o marido e os filhos quer. É louca na cama pra sigurar o maridão. Aí dexa de ser só dona de casa, fica sensual. Isto tudo é o que a mulher vai tendo que fazer.*

Os textos registrados foram concedidos pela professora (material recolhido no local), após as correções empreendidas por ela. Faremos uma breve análise dessa correção a fim de perceber se há consideração das estratégias para a construção e reconstrução da referência ao longo do processo de escrita.

## ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISES EMPREENDIDAS PELA PROFESSORA

Destacamos as sinalizações observadas na avaliação dos textos dos alunos. Os encaminhamentos sugeridos ao texto do aluno A foram:

- Passou um traço sobre a palavra **submiça** e, sobre ela, grafou **submissa**.
- Acrescentou um “r” ao verbo **querer**, já que o aluno o utilizou em terceira pessoa: *ela quer*.
- Circulou os termos **ela** e **dela**. Produziu um quadro com uma espécie de nota: *A aproximação desses termos gera uma musicalidade, ou seja, um eco. Além disso, evite as repetições desnecessárias (ela/dela)*.
- Acrescentou um “s” para marcar o plural do termo machistas. Puxou uma seta e fez a seguinte observação: *Ver concordância*.

A avaliação da professora ao texto do aluno B manteve o mesmo perfil assumido na correção do texto de A. Destacamos as sinalizações observadas:

- Marcou com um traço a palavra **intendi** e, sobre ela, grafou **entendi**.
- Sublinhou a expressão **di caza** e, sobre ela, grafou **de casa**.
- Sublinhou a forma verbal **quer** e, com uma seta direcionada ao final do texto, registrou: *o sujeito do verbo querer é o marido e os filhos, então o verbo tem que ficar no plural, querem. Atente para a concordância!*
- Sublinhou a oração *É louca na cama pra sigurar o maridão* e sugeriu a seguinte grafia: *Na cama, comporta-se como louca porque quer segurar o maridão*. A nova redação foi motivada porque a professora considerou que *faltava clareza*. Sugeriu, ainda, alteração da palavra **sigurar** para **segurar**.
- Sublinhou a palavra **dexa** e propôs a redação **deixa**.
- Marcou o pronome **isto** e sugeriu a troca por **isso**, pois, segundo ela, *quando retomamos informações já apresentadas, o demonstrativo a ser usado é o isso*.

Refletindo sobre a prioridade dada pela professora ao fazer a correção dos textos dos alunos, dialogamos com os PCN:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78).

A partir dessas considerações, fica entendido que o ensino de língua não tem funcionalidade se desarticulado das práticas de linguagem, haja vista que o texto é constituído por atividades cognitivas e linguístico-discursivas. Assim, constatamos que a professora não priorizou aspectos envolvidos na construção da argumentação dos alunos, as estratégias referenciais que eles selecionaram para construir seus propósitos. Cabe, então, refletir que a correção empreendida se

volta para reflexões de cunho metalinguístico, já que se restringe à análise das formas linguísticas, desvinculadas de suas funções no contexto enunciativo. Entendemos, todavia, que ensinar Língua Portuguesa é desenvolver competência comunicativa em situações de comunicação. Concordamos com Cavalcante (2001, p. 17) que “[...] o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciador, num dado contexto sociocultural”.

Acreditamos que as sugestões da professora são válidas, porém, esse tipo de orientação não poderia representar um fim em si mesmo. Atividades de reflexão sobre a linguagem (epilinguísticas) são mais produtivas, haja vista que, os sujeitos aptos a refletir sobre a linguagem, são capazes de compreender uma gramática. (GERALDI, 1998).

Em sua correção, a professora não analisou o trabalho de construção referencial realizado pelos alunos, fato que colaboraria para a construção de sentidos do texto, além do que os alunos se tornariam habilitados a recuperar a referência por meio das pistas sinalizadas em textos diversos.

## REDIMENSIONANDO O ENSINO DE ESCRITA À LUZ DOS ESTUDOS DA REFERENCIAÇÃO

Após a análise das estratégias utilizadas pela professora na correção dos textos dos discentes, apresentaremos algumas reflexões sobre as estratégias referenciais já utilizadas, produtivamente, por esses alunos, as quais transcrevemos em seção anterior; bem como algumas reflexões, centrados nos estudos da Referenciação, a fim de inquietar sobre a importância da construção da referência para a produção da argumentação, a qual vai sendo constituída, por exemplo, por expressões avaliativas que esclarecem determinados posicionamentos, ao passo que colaboram para a manutenção da coerência.

No texto do aluno A, percebemos que utiliza estratégias de referenciação distintas. Destaca-se como estratégia correferencial a retomada do objeto de discurso *mulher* por meio da recategorização, fenômeno anafórico por excelência. Nesse caso, uma anáfora direta. Ao recategorizar o referente como “*submiça*”, o aluno assume uma avaliação, ou seja, impõe uma modificação ao objeto de discurso, a qual representa um posicionamento discursivo desse enunciador. Recurso semelhante acontece ao se referir à mulher como “*objeto*”. Percebemos, claramente, que, ao recategorizar o referente com essa expressão referencial, continua a construir a avaliação de que a mulher seria uma coisa do homem, sobre a qual tem domínio e a usa segundo a sua vontade. A fim de garantir a continuidade textual, o aluno faz uma remissão ao referente já recategorizado, por meio do pronome de 3ª pessoa *ela/dela*. Esse recurso garante a progressão referencial. Todas essas formas de reconstruir a referência são escolhas que marcam o projeto de sentido do aluno e funcionam, também, como recursos para que o leitor apreenda a orientação argumentativa do texto (Kock; Elias, 2010).

Evidenciamos, ainda, que o aluno A, fiel ao propósito enunciativo assumido, seleciona estratégias para a progressão referencial, o que prova as ligações coesivas que foram estabelecidas. Assim, entende-se que a continuidade estabelecida pela coesão é uma continuidade de sentido, logo, na produção de A, a coesão foi assegurada. Em relação à coerência, o aluno se manteve fiel ao eixo temático, pois as recategorizações e os outros recursos referenciais viabilizaram a progressão temática (Cavalcante, 2011). Considerando que o capítulo em estudo tinha como foco discutir coesão e coerência textual, seria conveniente que a professora considerasse as estratégias referenciais que os alunos utilizaram para a construção de seus propósitos discursivos.

No texto do aluno B, o objeto de discurso *mulher* foi transformado ou recategorizado por meio da expressão referencial “*conformada*”. Possivelmente, o aluno reconstrói o referente ativando

um modelo de mulher sem perspectivas e subjugada aos afazeres do lar, monta-se, então, um estereótipo de dona de casa. O aluno negocia por meio da interação estabelecida com o texto e, recorrendo ao seu acervo sociocultural, uma versão para o referente apresentado na música analisada. Acreditamos, ainda, que, ativando uma visão machista da sociedade, mantém a recategorização do referente “louca”, já construído pelas autoras do texto. Ao dizer que a mulher é *louca na cama para sigurar o marido*, justifica a ideia de que, além de servir aos filhos e aos maridos com atividades as mais diversas possíveis, também se prepara para receber o marido, satisfazendo os desejos sexuais dele. Continuando com a progressão referencial, o aluno utiliza processo de sumarização utilizando o pronome demonstrativo neutro *isto*. Realiza um encapsulamento anafórico, portanto. Esse recurso foi utilizado para resumir todas as posturas que a mulher precisa assumir como uma dona de casa aos moldes machistas. As estratégias referenciais eleitas pelo aluno contribuem para a progressão textual e ao eixo temático assumido.

Com a análise dos textos produzidos pelos alunos, percebemos a fluência que têm com os processos referenciais para a construção do propósito discursivo pretendido. Inquieta-nos, porém, que essas escolhas não foram exploradas pela professora. Explorar o uso de expressões referenciais nas aulas de produção textual é mister a fim de proporcionar a reconstrução da coerência textual, avaliando como os referentes se mantêm e como evoluem no discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever fazemos referências às entidades, ao modo como elas de reconstroem no momento em que interagimos. Os sujeitos, ao se referirem às entidades, constroem seus propósitos. Uma das maneiras de se verificar os propósitos ou intenções dos enunciadores de um texto é analisar a função discursiva de elementos referenciais, considerando que as formas como esses são apresentados ou (re) apresentados pressupõem o modo de manifestação do enunciador diante do que está sendo exposto.

O *corpus* analisado neste trabalho mostrou-nos que, na condução da aula de produção de texto, não é dada a devida atenção à (re) construção referencial, aspecto que traz implicações para a atividade de construção de sentidos nas produções textuais. Entendemos, porém, que, ao elaborarmos um texto, guiamos os coenunciadores por processos referenciais, para os objetivos que desejamos alcançar, mas que eles alcançaram a seu modo, conforme suas experiências e sua visão das coisas.

Acreditamos e defendemos, neste artigo, que o professor precisa retomar os textos produzidos pelos alunos a fim de gerar um momento de reflexão sobre as escolhas que eles fizeram, observando a ocorrência de emprego das expressões referenciais, atentando para as estratégias referenciais utilizadas para atender a um propósito comunicativo específico e de que forma foram cognitivamente sendo construídas até chegarem a se expressarem no texto por meio de uma forma linguística.

Reiteramos que esta pesquisa colabora para inquietar os professores de EJA sobre a importância de considerar, no ensino de leitura e produção de texto, as contribuições da referenciação. Apresentamos reflexões sobre como essa área de pesquisa na Linguística do Texto proporciona meios para se chegar, com mais facilidade, à unidade de sentido.

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Estudo dos processos referenciais como um meio de (re) construir a coerência em atividades de compreensão e produção de textos. **Revista Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita**, São Paulo, Boletim 3, p. 63-79, abr. 2007.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 183-195.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB & Mercado das Letras, 1998.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-47.
- MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. *In*: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-90.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção de sentidos e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.
- VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

# OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO, DIAGNÓSTICO E CORREÇÃO DO TEXTO NARRATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE<sup>1</sup>

## THE PROCESSES OF PRODUCTION, DIAGNOSIS AND CORRECTION OF NARRATIVE TEXT IN ELEMENTARY EDUCATION: A PROPOSAL FOR ANALYSIS

**Francisco Renato Lima**

[orcid.org/0000-0002-1372-5444](http://orcid.org/0000-0002-1372-5444)  
[fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

Doutorando em Linguística, pela UNICAMP. Mestre em Letras pela UFPI. Realizou cursos de pós-graduação *latu sensu* (especializações e Mba) e de aperfeiçoamento diversos, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Cognição, Linguística, Linguagens, Saúde, Tecnologias, Docência e Ensino em diversos níveis e modalidades (realizados em instituições, como: IESM, UNOPAR, UNIFSA, UCAM, ENSP/FIOCRUZ, FUNIP, IFMA, UFRN, UFPI, UNESA, SEB/MEC, ESFAPEGE, UFC, UFMA). Graduado em Pedagogia pela UNIFSA e em Letras - Português/Inglês pelo IESM. Atualmente é Professor Assistente (substituto) da UESPI, além de atuar também como formador no curso de Licenciatura em Computação, do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).

**Francisca Marciely Alves Dantas**

<http://orcid.org/0000-0002-6653-4182>  
[franmarciely@gmail.com](mailto:franmarciely@gmail.com)

Mestra em Letras, área de concentração Estudos Literários, pela Universidade Federal do Piauí (2016). Graduada em Letras-Língua e Literaturas Brasileira e Portuguesa pela mesma universidade (2012). Tem experiência docente na área de Língua Portuguesa, Leitura e produção de texto, além de Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana; bem como conhecimento e pesquisa no que diz respeito à Literatura Portuguesa Contemporânea e outros campos do saber, em especial a Filosofia e a Geografia Humanista Cultural. Atualmente, faz parte do quadro docente do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

1 - Este texto, com alterações e aprofundamentos, resulta de uma atividade apresentada à disciplina: 'O texto narrativo no ensino de línguas: aspectos teóricos e metodológicos', ministrada pela professora Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues (URFN), no curso de Especialização em Linguística Textual e Ensino, ofertado pela UFRN, semestre 2021.1. Registramos nossos agradecimentos à professora, pelos comentários, críticas e sugestões durante o processo. Sua colaboração/orientação foi fundamental para a qualificação do material. No entanto, ressaltamos que quaisquer equívocos e erros remanescentes nesta versão, são, obviamente, de nossa absoluta responsabilidade.

Raquel Furtado de Mesquita  
orcid.org/0000-0003-2768-4329  
raqulfurtadom@gmail.com

Mestranda em Linguística pela UNICAMP com bolsa do CNPq. Foi bolsista facilitadora de aprendizagem do programa Formação didático-pedagógica para cursos na modalidade a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Graduada em Letras-Português pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pelo Centro Universitário Unifanor Wyden. Foi bolsista do PIBID/CAPES-UNILAB/Letras e do PIBIC-UNILAB. Membro do Grupo de Estudos Críticos em Discurso e Sociedade (ATMOS) e do grupo de pesquisa Comportamento, Linguagens Cultura (COMPLIC).

## RESUMO

O propósito deste estudo é, à luz dos princípios teórico-metodológicos e analíticos da Linguística Textual (LT), aliado aos estudos de gêneros e sequências textuais, analisar os processos de produção, diagnóstico e correção de um texto narrativo produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* de análise é constituído de uma redação escolar, do gênero textual crônica narrativa, para o qual se lança um olhar sobre os processos mencionados, inspirando-se na proposta metodológica de análise textual-discursiva de narrativa, apresentada por Riolfi *et al.* (2014). Quanto à abordagem, parte-se de um estudo de caráter qualitativo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória. No limite a que o estudo foi recortado, a análise revela que a criação de uma grade de correção do texto narrativo, em especial, a crônica, representa uma possibilidade de trazer maior clareza e reflexão sobre os processos de produção, diagnóstico e correção do texto no Ensino Fundamental. A proposta aqui apresentada lança apenas um olhar sobre a questão e, pretende, na medida de seu alcance, constituir-se como uma válvula que desperte o interesse e a necessidade de o professor buscar meios que tornem a produção do texto narrativo, um encontro dialógico e responsivo na e pela linguagem.

**Palavras-chave:** produção textual; Ensino Fundamental; texto narrativo; diagnóstico; correção.

## ABSTRACT

*The purpose of this study is, in the light of the theoretical-methodological and analytical principles of Text Linguistics (TL), combined with the study of genres and textual sequences, to analyze the processes of production, diagnosis and correction of a narrative text produced by a 9th grade student. year of elementary school. The corpus of analysis consists of a school essay, of the narrative chronicle textual genre, for which a look is given to the mentioned processes, inspired by the methodological proposal of textual-discursive analysis of narrative, presented by Riolfi et al. (2014). As for the approach, it starts with a qualitative study, carried out through bibliographical and exploratory research. At the limit to which the study was cut, the analysis reveals that the creation of a correction grid for the narrative text, in particular the chronicle, represents a possibility of bringing greater clarity and reflection on the processes of production, diagnosis and correction of the text in Elementary Education. The proposal presented here only takes a look at the issue and intends, to the extent of its scope, to constitute itself as a valve that awakens the interest and the need of the teacher to seek means that make the production of the narrative text, a dialogical encounter. and responsive in and through language.*

**Keywords:** text production; elementary school; narrative text; diagnosis; correction.

## INTRODUÇÃO

No campo da Linguística, a preocupação com o trabalho com o texto na sala de aula ocupa lugar de destaque no discurso acadêmico-científico, sobretudo, a partir da década de 1980, quando, tem-se, no Brasil, como referência basilar e inaugural para pensar tal questão, a seminal obra: “*O texto em sala de aula*”, organizada por João Wanderley Geraldi em 1984. A proposta, encabeçada por uma concepção dialógica e responsiva de língua e linguagem, oriunda de Bakhtin (2009, 2011), reconhece a necessidade de colocar o texto como centro do ensino (Geraldi, 2011), considerando-o como possibilidade de diálogo e de interação. Daí, considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1997, p. 135).

A partir dessa influência, diversas pesquisas, documentos e propostas oficiais orientadoras do currículo escolar, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), têm buscado direcionar o trabalho didático-pedagógico em sala de aula, no tocante ao ensino da leitura e da escrita a partir do texto.

Para tanto, a fim de que esses princípios se cumpram, considera-se ainda como relevante, a redefinição que o conceito de texto passou desde o final da década de 80, sob a influência de teorias linguísticas de abordagem enunciativas e funcionalistas, a exemplo, a Análise do Discurso (AD), a Semântica de textos, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Pragmática, a Sociolinguística e a Linguística Textual (LT). Esta, em particular, que, segundo Koch (2006, p. 31), propiciou uma visão, a partir da qual “não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”, fundada na pluralidade dos usos e das interações entre sujeito e linguagem, no processo enunciativo.

No cenário escolar, essas concepções trouxeram para muito próximo do professor e do aluno, a discussão sobre gêneros e tipologias textuais, uma vez que tais termos, imbricam-se na natureza constitutiva da relação entre texto e ensino. A respeito de um melhor entendimento teórico-conceitual sobre esses termos, neste estudo, destaca-se as contribuições de Adam (1992, 2019), Bakhtin (2009, 2011), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Travaglia (2007, 2012), entre outros, ao entrelaçarem suas vozes, em perspectivas sociointeracionistas no trato com a língua/linguagem, buscando aproximar às concepções teóricas às práticas de ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo, de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de cunho exploratório, é analisar os processos de produção, diagnóstico e correção de um texto narrativo produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* de análise é constituído de uma redação escolar, do gênero textual crônica narrativa. Os procedimentos de motivação para a escrita do referido texto em sala de aula serão mais bem especificados no terceiro tópico deste estudo, destinado à análise.

Para tanto, além das categorias teóricas mencionadas, antes da análise da produção textual escolar do aluno, destaca-se, no tópico seguinte, as relações entre gêneros e tipologias textuais, em especial, a narrativa, a qual, constitui objeto central da discussão aqui proposta.

## GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS: O FOCO NO TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA

Segundo Bakhtin (2011), língua e sociedade são indissociáveis. E, por isso, torna-se imperativo afirmar que não há como desvincular as práticas linguísticas do entorno social em

que estão inseridas, o que leva a compreensão de que o construto linguístico-textual perpassa o contexto da situação comunicativa. Ainda sob esse prisma teórico-conceitual, o filósofo da linguagem argumenta que a palavra comporta duas faces, ou seja, há sempre um outro a quem se dirigir, uma vez que a linguagem pressupõe interação e diálogo. Nesse contexto, a palavra é o meio pelo qual se constitui a comunicação humana, materializada em diferentes gêneros discursivos que circulam em sociedade, sejam eles orais ou escritos.

Bakhtin (2009) assevera que o sujeito se constrói na e pela linguagem e sua atividade verbal deve levar em consideração o uso social da língua, ou seja, as atividades reais e concretas em que o texto se manifesta. Desse modo, partindo dessa concepção, torna-se indispensável pensar a prática docente no ensino de Língua Portuguesa do ponto de vista dialógico, responsivo e interativo. Isso pressupõe considerar o aluno enquanto sujeito crítico e capaz de engendrar os mais diversos tipos de textos, tendo em vista as mais variadas situações comunicativas.

A partir dessas considerações, fica evidente a contribuição de Bakhtin no que concerne a teorização sobre gêneros textuais e sequências tipológicas. Para ele, “os gêneros são frutos de um uso comunicativo da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 298), encerrando, dessa maneira, o caráter interacional da língua e o envolvimento dos sujeitos sociais no ato comunicacional, tendo, conseqüentemente, a produção efetiva dos gêneros discursivos.

Em relação à nomenclatura usada por Bakhtin (2011) no que se refere aos gêneros, Marcuschi (2008), se posiciona de forma a complementar o discurso do filósofo russo. O autor brasileiro, ainda que opere com o termo ‘gêneros discursivos’, menciona veementemente, em suas obras (Marcuschi, 2008, 2010, 2011), o conceito de ‘gêneros textuais’, o qual se diferencia conforme os tipos de textos. Marcuschi (2008, p. 23) explica que os “gêneros textuais são usados para referir-se a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Levando em consideração os aspectos que constituem a definição de gênero textual, explica que os:

Os tipos textuais são usados para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas). Os tipos textuais abrangem narração, dissertação, argumentação, exposição, descrição e injunção (Marcuschi, 2008, p. 23).

Nesse contexto, Marcuschi (2008) defende que os tipos textuais se compõem de maneira intrínseca aos gêneros. Isso quer dizer que a classificação tipológica – narração, dissertação, exposição, descrição e injunção – transparece na composição de determinado gênero textual, podendo haver a presença de mais de um tipo de sequência em uma mesma composição textual, ou seja, um mesmo gênero pode comportar diferentes tipologias.

Ainda nessa discussão que envolve as articulações teóricas entre os gêneros e as sequências tipológicas, cita-se os estudos introdutórios de Jean-Michel Adam (1992), recentemente traduzidos no Brasil, na obra *Textos: tipos e protótipos*. O autor defende que “a unidade empírica texto é complexa demais e mesmo heterogênea demais, não apresentando regularidades linguisticamente observáveis e codificáveis em número suficiente para permitir definir tipos” (Adam, 2019, p. 36). Nesse caso, Adam assume outro posicionamento teórico no que diz respeito às tipologias textuais e se distancia um pouco da proposta teórica de Marcuschi (2008). Segundo o linguista francês, não é possível delinear uma classificação no âmbito do gênero textual, visto que o texto por si só se compõe de uma estrutura linguística demasiadamente complexa, em que se sobrepõem camadas textuais, discursivas e linguísticas diversas, as quais extrapolam o quadro limitador proposto pela tipologia textual.

Adam (2019) argumenta que o universo dos gêneros deve ser analisado sob a perspectiva do discurso, e não apenas visualizando o texto isolado de sua enunciação discursiva. Dessa forma, ele propõe três categorias complementares de classificação das realizações textuais e discursivas, a saber:

1. *Os (protó)tipos de sequências*, que eu limito às cinco categorias [...] a saber: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.
2. *Os gêneros do discurso*, que são categorias fundadas em práticas e formações sociodiscursivas.
3. *Os gêneros de texto*, que cruzam as duas primeiras categorias e permitem distinguir, sobre bases linguísticas, os *gêneros da narração*, os *gêneros da descrição*, os *gêneros da argumentação*, os *gêneros da explicação*, os *gêneros do diálogo*, mas também os *gêneros de incitação à ação e de conselho* (Adam, 2019, p. 34, grifos do autor)

Segundo o proposto, depreende-se que Adam (2019) defende uma categorização textual que intersecciona gêneros do discurso e protótipos de sequência, evidenciando, dessa maneira, o caráter heterogêneo das organizações textuais internas. Além disso, fundamenta sua classificação levando em consideração as regularidades sequenciais, apoiado na visão bakhtiniana da relativa estabilidade dos enunciados discursivos. Nesse plano teórico, o texto pode apresentar tipos de sequências de natureza discursiva diversa, em que “a relação de *dominância* pode dar lugar ao destaque das macroproposições de uma sequência narrativa por conectores argumentativos [...]” (Adam, 2019, p. 58, grifo do autor), por exemplo.

Nessa perspectiva, uma proposta também bastante fecunda para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é a de Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), que propõem um agrupamento de gêneros, considerando os “domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes” dos indivíduos. Nisso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) concebem os gêneros como “instrumentos” que estabelecem uma relação direta entre escolha e utilização, a fim de atender aos propósitos da interação. Essa noção instrumental concebe os gêneros como meios de articulação de práticas escolares, com a possibilidade de ampliar a capacidade do aluno, quanto ao domínio de diferentes produções e tipologias textuais. Partindo dessa concepção sociointeracionista da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) acrescentam que:

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem.

Ainda elaborando junturas teóricas acerca dos gêneros e o ensino de Língua Portuguesa, os estudos desenvolvidos por Travaglia (2007, 2012), referentes aos tipelementos que ajudam a construir uma teoria sobre a tipologia textual e os gêneros, apontam novos caminhos de categorizações teóricas relacionadas ao tema. Travaglia (2012) considera que há uma enorme discussão entre as categorias e as classificações aqui elencadas, visto que cada pesquisador utiliza uma terminologia distinta e esboça quadros teóricos diversos entre si. No entanto, o autor explica que isso é decorrente da dificuldade de encaixar o texto em determinada categoria, tendo em vista que os gêneros textuais são praticamente ilimitados e possuem estruturas complexas, decorrentes da própria evolução cultural da sociedade e da forma de se comunicar. Ainda assim, “muitas vezes, se utilizam dos mesmos termos para referir conceitos tipológicos diversos” (Travaglia, 2007, p. 98).

Em suas pesquisas, Travaglia (2012, p. 363) trabalha com terminologias de “categorias de texto, tipeamentos (tipo/subtipo, gênero e espécie)”. Dessa forma, pontua que o termo categoria de texto define um conjunto de textos com características comuns, ou seja, evidenciam peculiaridades referentes à composição, à estrutura, ao estilo, dentre outros aspectos. Além disso, explica que cada categoria de texto apresenta propriedades linguísticas e estruturais distintas entre si, designada tipeamentos (Travaglia, 2007), podendo ainda, pertencer a uma dessas classificações, as quais ele denominou tipo/subtipo, gênero e espécie.

A classificação de tipos considera as categorias de texto que apresentam um modo de interação e de interlocução específicos, como, por exemplo: o texto dissertativo, descritivo, narrativo. Assim, o subtipo caracteriza-se, segundo Travaglia (2012), por apresentar uma categoria de texto que não se manifesta de maneira independente, mas, como uma variedade de determinado tipo, caracterizado por uma perspectiva única em que os subtipos são enquadrados. Tem-se, como exemplo, o tipo dissertativo, a qual identifica dois subtipos: o expositivo e o explicativo.

Já a classificação de gênero está associada a uma função sociocomunicativa particular, considerado um instrumento de ação linguística em situações comunicativas sociais específicas. Como exemplo, pode-se citar o romance, a parábola, o conto etc. Seguindo sua terminologia, a espécie define-se e caracteriza-se como aspecto que pode ser visualizado na estrutura e na superfície linguística do texto e, também, no conteúdo proposto. É possível citar como exemplo de espécie, o texto em prosa e o texto em verso.

De forma sumária, foram apresentadas as classificações textuais elaboradas por diversos teóricos e linguistas, a partir de suas diferentes perspectivas acerca do enquadramento das manifestações textuais na sociedade. Seus estudos propõem quadros teóricos de classificação dos textos, uma tarefa complexa, em virtude de que na sociedade em que se vive, à medida que a comunicação vai rompendo fronteiras e alcançando novos patamares, isso, sem dúvida, tem uma relação com a expansão de novas tecnologias, logo, novos textos vão surgindo, necessitando de novos enquadramentos e discussões teóricas.

Desse modo, no que concerne ao trabalho no ambiente pedagógico é fundamental que o docente conheça as teorias linguísticas sobre texto e gêneros textuais, por exemplo, tornando a prática docente a mais didática possível, a partir de escolhas e de abordagens teóricas que levem o aluno a apreender o caráter interacionista e social da língua, importando, nesse momento, o reconhecimento da importância da adequação da linguagem aos diversos atos comunicativos.

## O TEXTO NARRATIVO EM SALA DE AULA: COTEJANDO SEUS PROCESSOS DE PRODUÇÃO, DIAGNÓSTICO E CORREÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A produção textual analisada<sup>2</sup> teve como origem e contexto motivador a proposta apresentada no livro: *Geração Alpha* Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais: 9º ano (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2019). As páginas reproduzidas a seguir (Imagem 1 e Imagem 2), são do livro do professor, constando na parte lateral, um manual de instruções para que os alunos realizem as tarefas. Tais orientações servem ou, pelo menos, deveriam servir de suporte para orientar o trabalho do professor com o livro didático em sala de aula (Lima, 2022).

2 - Ressalta-se que, a produção textual feita pelo aluno do 9º ano do Ensino Fundamental não tem a identificação de sua autoria, por questões éticas e para evitar a exposição de sua imagem, embora a análise apresentada, não fira nenhum critério de valor depreciativo a conduta do estudante e/ou seu desempenho acadêmico. A finalidade é apenas de analisar aspectos de textualidade envolvidos no processo de construção do texto narrativo. Inclusive, à época de sua produção, o texto foi avaliado como muito bom, do ponto de vista qualitativo, tanto no atendimento à proposta, quanto à expressividade que o gênero exigia.



A seguir, a partir dessas orientações em sala de aula, o texto produzido pelo aluno:

### ***Magrinhas ou encorpadas?***

*Outro dia, quando deixava a minha sala de aula para uma simples e rápida ida ao banheiro, ouvi a conversa de dois marmanjos após “secarem” com o olhar uma moça que passara por eles. Na situação, um dizia preferir as magras com a “raba” grande sem muita cintura e o outro alegava gostar mais das morenas encorpadas com seios grandes, aquela conversa se estendeu de uma forma, que seria até vulgar relatar aqui. Sendo sincero, não ficaria surpreso se algum deles falasse sobre buscar o seu produto em alguma loja, o que é deprimente, pois estamos falando sobre mulheres. Aquelas da mesma espécie de nossa mãe e irmã, sabe?*

*No banheiro, enquanto fazia minhas necessidades, lembrei-me de outro momento bem curioso, semana passada quando estávamos assistindo ao noticiário, deparei-me com uma propaganda que exemplifica bem o caráter impositivo da nossa sociedade, consistia em um comercial de beleza onde as modelos eram clones perfeitos umas das outras, cabelo liso, castanho, aquele famoso “corpo violão” e todas apresentavam um sorriso frio que, apesar de deslumbrante, transmitia forte infelicidade.*

*Esses ideais entranhados na mídia determinam os que devem ser aceitos e quem há de queimar no fogo do preconceito e discriminação. É bem triste, na verdade, pois para se enquadrar nesse padrão é necessário dedicar horas à beleza, porém, não a fim de se sentir bem ou algo do tipo, mas sim na intenção de atingir a tão cobiçada aceitação e, no final de todo esse sacrifício, se ver infeliz. Um ótimo exemplo é o caso da minha tia: academia de manhã, salão à tarde e sessão de fotos para o instagram pela noite. Tudo isso para se encaixar em um grupinho, o qual ligam mais para status social do que para uma amizade verdadeira.*

*As indagações só terminaram com o meu retorno à classe, aquela reflexão sobre como o suposto “padrão de beleza” nos afeta atualmente foi útil para espairer a mente. Todavia, o mais engraçado daquilo tudo é que aqueles patifes anteriormente mencionados discutindo sobre quais mulheres são de boa qualidade ou não, se enquadram perfeitamente no perfil “quebra espelho” e não no padrão social tido por eles como ideal.*

Esse texto servirá de protótipo para a proposta de análise. Desse modo, a discussão aponta um caminho metodológico para a produção, o diagnóstico e a correção de texto, em especial, o narrativo. Conforme ficou perceptível na discussão teórica, o estudo de gêneros e de tipologias textuais envolve muitas categorias e classificações (Adam, 2019; Marcuschi, 2008, 2010, 2011; Travaglia, 2007, 2012), no entanto, aqui, a proposta é trabalhar de forma didática, evidenciando as construções teóricas e o contexto de ensino na sala de aula, com foco no 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, todos os delineamentos metodológicos propostos deverão contribuir, de forma reflexiva, para o exercício da prática docente, não devendo ser aceitos de forma inflexível, mas considerando o contexto educacional em que a escola se insere e as práticas comunicativas reais dos alunos.

Nesse caso, o primeiro passo para o trabalho com gênero textual – a crônica narrativa, no caso – é estabelecer critérios de avaliação, tendo em vista, os objetivos a serem alcançados na produção textual do aluno. Essas orientações devem ser seguidas no momento da construção do texto, de forma a evidenciar os elementos fundamentais que devem estar presentes. Riolfi *et al* (2014, p. 161) mostra que esse momento requer a “reflexão sobre os contornos ideais do texto a ser avaliado”, tendo em vista, que o aluno tem acesso a uma matriz composta por elementos

teóricos concernentes ao gênero pretendido e o professor pode elencar e estruturar como vai organizar o seu plano de ensino. Assim, busca-se traçar uma matriz de elementos teóricos do gênero crônica narrativa, de forma a orientar a produção textual dos alunos e o trabalho pedagógico do professor.

De acordo com Riolfi *et al.* (2014), para realizar o diagnóstico do texto narrativo é necessário seguir os seguintes passos: 1. “[...] refletir sobre os contornos ideias do texto a ser analisado” (p. 161); 2. “[...] elaborar um quadro em que figurem as maneiras de utilizar os componentes da narrativa” (p. 162); 3. “[...] compartilhar com os alunos os parâmetros utilizados para avaliar a produção escrita” (p. 163); 4. “[...] analisar as redações de maneira a identificar os principais problemas” (p. 164); 5. “[...] caso necessário, convidar os alunos a lerem os seus textos em voz alta [...]” (p. 166); 6. “[...] efetuar o estabelecimento de uma versão normatizada das produções escritas” (p. 166); 7. “[...] construção de uma grade analítica que considere o modelo de narrativa escolar adotado, focalizando de maneira pormenorizada seus elementos estruturais” (p. 166).

Riolfi *et al.* (2014) propõem um “modelo de narrativa escolar” a ser apresentado aos alunos. Ele é composto dos principais aspectos que devem compor o texto narrativo, além de orientar quanto às características de cada aspecto. Veja-se o Quadro 1:

### Quadro 1 - Modelo de narrativa escolar

- 1. Personagens:** devem ser apresentadas com clareza, preferencialmente com nome próprio ou outro tipo de designação. A descrição pormenorizada das características físicas e psicológicas das personagens é fundamental para compor o enredo da narrativa de modo coerente. Se, em virtude do enredo, uma nova personagem entrar ou sair da narrativa, é necessário explicitar no texto os motivos do ocorrido.
- 2. Espaço:** deve ser designado ou aludido quando se tratar de lugar existente no mundo real; se for um lugar que existe no mundo ficcional, deve ser descrito com riqueza de detalhes. O autor deve coadunar o espaço e as personagens que vivem nesses locais. Quando se decide, por exemplo, colocar uma personagem como rica morando em um barraco, é necessário explicar como ela foi parar lá.
- 3. Tempo:** uma narrativa pode se passar em qualquer tempo, ou mesmo no tempo mítico, típico dos contos de fada, nos quais se supõe o “Era uma vez”. De qualquer modo, como no espaço, o autor deve fazer uma ligação entre o tempo eleito e as personagens inventadas no que diz respeito a vestuário, vocabulário, gestos possíveis etc.
- 3.1 Progressão temporal:** do mesmo modo que podemos organizar a progressão textual de acordo com os moldes do tempo lógico, podemos fazê-lo segundo os moldes do tempo psicológico, mas, em ambos os casos, é necessário localizar o leitor por meio das marcas temporais explícitas.
- 4. Enredo:** o autor deve selecionar uma história que valha a pena ser contada, ou seja, deve-se destacar dos acontecimentos irrelevantes do cotidiano um ponto que possa despertar interesse. Antes de partir para o registro escrito da narrativa, é aconselhável se perguntar: vale a pena alguém gastar tempo lendo esta história? Ela tem os elementos necessários para despertar alguma emoção no leitor?
- 4.1 Recorte:** toda narrativa tem um limite material de tamanho, determinado pela consigna da tarefa, pelo tamanho da folha, e assim por diante. Contar tudo não é possível, por isso é necessário fazer um recorte preciso do começo e do fim do segmento narrado. Um erro de avaliação do recorte pode pôr a perder uma boa história: curto demais, o leitor não entenderá o pretendido; longo demais, entediará quem, no início, teve boa vontade.
- 5. Recursos estilísticos:** contar histórias é uma arte. Às vezes selecionamos um bom fato, mas a falta de charme do narrador é desanimadora. Após registrada a versão básica do enredo, é necessário burilar os recursos estilísticos fazendo uma série de operações típicas da fase de pós-escrita (anterior à revisão), como inserção de diálogos, metáforas, imagens, inversão de partes do texto e assim por diante.

Fonte: Riolfi *et al.* (2014, p. 162-163).

O Quadro 1, ao apresentar uma possibilidade de direcionamento para a produção de narrativas, também pode ser considerado como um instrumento eficaz para a construção de uma grade analítica que possibilite aos professores um diagnóstico sobre a produção de narrativas dos alunos.

Portanto, partindo dele, propõe-se, no Quadro 02, a seguir, um quadro-matriz, com os elementos teórico-composicionais e estruturais que caracterizam a crônica narrativa:

#### **Quadro 2** - Matriz dos elementos composicionais do gênero crônica narrativa

- 1. Enredo:** história da trama ou o assunto que será narrado.
- 2. Personagens:** a crônica narrativa deve apresentar poucos personagens. Para isso, pense no perfil dos personagens, conforme a narrativa, e nomeie-os.
- 3. Tematiza situações cotidianas:** a crônica trata de assuntos do cotidiano, de situações corriqueiras vivenciadas pelos personagens ou narrador, no entanto, deve apresentar uma reflexão crítica e pertinente. O cerne desse texto é a visão do cronista acerca dos fatos relatados.
- 4. Narrativa curta:** é um gênero literário marcado por narrativas breves, que giram em torno de poucos personagens.
- 5. Linguagem leve:** uso de uma linguagem coloquial, simples e direta. Geralmente, contém uma pitada de humor.
- 6. Tempo e espaço bem definidos:** a trama gira em torno de um recorte temporal e espacial bem delimitados.
- 7. Foco narrativo:** pode apresentar em primeira pessoa ou terceira. Além disso, pode ser onisciente.

**Fonte:** Os autores. Elaborado com base em Riolfi *et al.* (2014).

Aqui foram apresentados os elementos composicionais e funcionais que o gênero textual crônica narrativa deve apresentar. De posse desse quadro, o professor lança mão do próximo passo, que é justamente explicitar esses elementos em sala de aula para os alunos. É importante lembrar que essa estratégia não se trata de “ministrar uma aula teórica a respeito do aluno, mas de organizar as demais atividades de tal modo que a própria progressão seja um exemplo vivo de modelo adotado” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 163). E esse processo deve ficar claro para o professor e para o aluno, de forma a tornar a produção textual dinâmica e interativa.

Portanto, partindo dos quadros anteriores, apresenta-se no Quadro 3, uma proposta de grade analítica de narrativa escolar do gênero crônica:

**Quadro 3** - Grade analítica de narrativa escolar de crônicas narrativas

1. Personagens		
1.1 A narrativa possui variedade de personagens?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
1.2 As personagens contribuem para a construção da narrativa?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
1.3 O narrador (ou sua visão) constituem a narrativa?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
2. Espaço		
2.1 Pode ser identificado?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
2.2 Possui relevância na narrativa?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
2.3 Há mudança de espaço?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
2.4 O(s) local(is) apresentado(s) são suficientes para a construção da narrativa?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
3. Tempo		
3.1 Há progressão temporal?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
3.2 Possui efeito sobre a(s) personagem(ns)?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
3.3 A distinção entre tempos apresentada é relevante para a narrativa?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
4. Enredo e recorte		
4.1 É possível identificar a temática abordada?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
4.2 O recorte temático é adequado para a crônica?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
4.3 Possui aspecto cômico?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
5. Recursos estilísticos		
5.1 É possível perceber a presença de recursos estilísticos?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório
5.2 Os recursos estilísticos possuem efeito sobre a narrativa?		
( ) Não	( ) Razoável	( ) Satisfatório

**Fonte:** Os autores; Elaborado com base em Riolfi *et al.* (2014)

As perguntas da “Grade analítica de narrativa escolar de crônica narrativa” visam identificar a adequação do texto dos alunos em relação às narrativas de gênero textual crônica, possibilitando

ao professor, identificar os aspectos que os alunos possuem maior dificuldade durante a escrita de textos desse gênero e também, “analisar as redações de maneira a identificar os principais problemas” (Riolfi *et al.*, 2014, p. 164) relacionados às produções escritas pelos alunos. Aqui o docente irá se posicionar de forma reflexiva e colaborativa em relação aos textos, observando pontualmente e de forma original, aquilo que os alunos escreveram.

Com base nisso, veja-se, a seguir, no Quadro 4, a narrativa “Magrinhas ou encorpadas?”, produzida por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental:

**Quadro 4** - Análise da narrativa “Magrinhas ou encorpadas?”, a partir da grade analítica de narrativa escolar de crônica

ELEMENTOS DA NARRATIVA	ASPECTOS DE TEXTUALIDADE	AVALIAÇÃO		
		Não	Razoável	Satisfatório
Personagens	A narrativa possui variedade de personagens?			
	As personagens contribuem para a construção da narrativa?			
	O narrador (ou sua visão) constituem a narrativa?			
Espaço	Pode ser identificado?			
	Possui relevância na narrativa?			
	Há mudança de espaço?			
	O(s) local(is) apresentado(s) são suficientes para a construção da narrativa?			
Tempo	Há progressão temporal?			
	Possui efeito sobre a(s) personagem(ns)?			
	A distinção entre tempos apresentada é relevante para a narrativa?			
Enredo	É possível identificar a temática abordada?			
	O recorte temático é adequado para a crônica?			
	Possui aspecto cômico?			
Recursos estilísticos	É possível perceber a presença de recursos estilísticos?			
	Os recursos estilísticos possuem efeito sobre a narrativa?			

**Fonte:** Os autores. Elaborado com base em Riolfi *et al.* (2014).

Como mencionado anteriormente, o texto “Magrinhas ou encorpadas?” pode ser considerado um bom exemplar de crônica narrativa, pois atende satisfatoriamente aos principais requisitos de análise. Desse modo, apresenta-se algumas apreciações valorativas do texto analisado, com foco nos aspectos de textualidade que envolvem a produção, o diagnóstico e a correção do texto narrativo que o aluno produziu.

Em relação à produção textual escrita, percebe-se que o aluno conseguiu alcançar o objetivo sugerido na proposta de produção, a partir das indicações visíveis nas Imagens 01 e 02 das páginas do Livro Didático, elaborando um texto que atende à estrutura composicional, estrutural e estilística do gênero exigido. Além disso, o sujeito apresenta uma narrativa que contém personagens, narrador, espaço, tempo e recursos estilísticos pertinentes. Ele faz uso do narrador em primeira pessoa explicitando, dessa forma, algo que o narrador-personagem testemunhou, o que corrobora a tematização cotidiana do gênero. A crônica narrativa trata de assuntos do cotidiano, os quais são corriqueiros e a produção escrita apresenta esse aspecto. Inclusive, acaba por envolver situações que podem ser vivenciadas por qualquer aluno, em um banheiro qualquer, de qualquer escola, as quais sugerem identificação por parte do leitor. Talvez, por esse motivo, ele não tenha nomeado as personagens que aparecem na narrativa.

Por ser uma narrativa curta, sem maiores núcleos temáticos, a trama da crônica gira em torno apenas do narrador-personagem e de outros personagens secundários, identificados somente por “marmanjos”; “tia”; “patifes”, ou seja, menções generalizantes. Interessante como o produtor do texto, por meio da escrita em primeira pessoa, deixa marcas discursivas de seu posicionamento diante do fato que testemunhou, sinalizando uma visão crítica. Além disso, ele faz uso de uma linguagem simples e coloquial e lança mão das seguintes expressões: “secar”, “raba”, “corpo violão”, “quebra espelho”. Apesar do uso de expressões da linguagem coloquial, o aluno opera de forma adequada no que concerne ao uso da norma culta da Língua Portuguesa. Isso evidencia que ele adequa o uso da linguagem, conforme a situação comunicativa. Nesse caso, a proposta textual deve ser produzida e entregue para o professor avaliar, levando em consideração os aspectos tipológicos exigidos e o uso da norma culta.

No que diz respeito ao espaço, apesar de não apresentar tanta relevância ao enredo, o aluno conseguiu delimitá-lo, de forma precisa e coerente, sem que haja problemas à fluidez da narrativa, bem como, o recorte temporal. Desse modo, trama, espaço e personagens se localizam de forma acertada e não deixam dúvidas ao leitor quanto à progressão da narrativa. Esse aspecto contribui para delinear o início, o meio e o fim da crônica. Isso faz com que o texto apresente uma construção consistente e verossímil, ou seja, em cada momento narrado acontecem ações oportunas e esperadas pelo leitor. Inicialmente, há a apresentação dos personagens e do ambiente em que estão inseridos, na sequência, o relato do fato ocorrido e a mudança do espaço (sala-banheiro-sala) e do tempo da narrativa (a mudança do tempo presente para o passado, quando ele traz à lembrança, um fato que se assemelha à cena narrada), e, por fim, o desfecho com o posicionamento crítico e um toque de humor. A sutileza cômica aparece ao final da narrativa, quando associa a figura dos “marmanjos” e suas conversas às palavras “patifes”, “quebra espelho” e “padrão de beleza”, revelando, além da reflexão acerca do assunto, uma ironia sutil e perspicaz, aspecto fundamental ao gênero.

Desse modo, para além dos aspectos de textualidade, de atendimento ao gênero e ao tema, a análise do texto revela também, uma visão de mundo de seu autor, uma vez que, ao referir-se ao comportamento de “minha tia” e “[d]aqueles patifes”, em tom de crítica às suas posturas, demonstra, por sua vez, uma posição contrária a qualquer visão preconceituosa no meio social, em especial, quanto aos padrões de beleza impostos pela sociedade.

Por fim, constata-se uma produção, como já dito anteriormente, satisfatória ao que foi exigido, atendendo a todos os elementos teóricos de forma e função previstos para o gênero crônica narrativa. Claro que, a referida produção textual ainda pode ser aprimorada, mas, levando em consideração o ano escolar e os domínios exigidos nessa etapa, o texto apresenta índices elevados de uma produção narrativa consistente, do ponto de vista da textualidade.

No que diz respeito ao fazer pedagógico, a grade de correção aqui sugerida, no Quadro 04, sinaliza, de maneira pormenorizada, os aspectos que o professor deve estar atento, de forma mais crítica e objetiva. Assim, o próprio processo de correção torna-se mais objetivo e eficiente, facilitando a avaliação do texto do aluno e exigindo uma postura reflexiva e pontual do docente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste estudo foram construídas a partir de orientações teórico-metodológicas fundamentais para o trabalho docente, no modo como concebe as práticas de ensino da língua materna, em especial, em torno da leitura e da escrita, a partir do trabalho com gêneros e tipologias textuais, nas diferentes nuances e aberturas de exploração de construção de sentidos de texto, em diversos contextos de interação social.

O processo de produção de texto na escola constitui hoje um dos maiores desafios no ensino de Língua Portuguesa, considerando duas questões que exercem uma grande influência sobre o fazer pedagógico: a primeira, diz respeito aos ditames impostos pelos currículos dominantes, como, por exemplo, a preparação cada vez mais cedo, para o Enem, fazendo com que haja uma aceleração, do ponto de vista quantitativo sobre a atividade de produção escrita, sem tempo para uma reflexão sobre o processo em que estão envolvidos, ou seja, o ‘escrever apenas por escrever’, para cumprir uma demanda institucional; e, a segunda, diz respeito às necessidades de preparar o aluno para escrever em circunstâncias da vida, conforme preconizam as concepções sociointeracionistas de linguagem, com base nas ciências da linguagem, as quais pressupõem o sujeito produtor do texto, como partícipe de práticas comunicativas reais, centradas na dinâmica funcional dos usos cotidianos.

Diante desse desafio de atender a visões e interesses, muitas vezes, antagônicos, é que se faz mister, propostas como a aqui apresentada, a fim de possibilitar que o professor estabeleça critérios claros que viabilizem o processo de escrita, diagnóstico das fragilidades ou potencialidades e mecanismos de avaliação da escrita e reescrita do texto do aluno. Essa etapa da avaliação, em especial, uma vez que, historicamente, o ato de avaliar, no campo educacional, representa uma atividade complexa e polêmica de ser tratada, particularmente na área de Língua Portuguesa, que ainda carrega o peso da força da tradição gramatical e de uma visão pura e normativista de língua.

Vale ressaltar, portanto, que a proposta aqui aprofundada, constitui apenas um ângulo possível de ser considerado sobre os processos de produção, de diagnóstico e de correção do gênero textual crônica narrativa. Muitas outras possibilidades e reflexões podem e devem ser tecidas sobre o mesmo texto, contanto, que se tenha uma base teórico-conceitual que sustente o trabalho com os gêneros e as tipologias textuais no ensino. De tal modo, não se apresenta uma fórmula, no sentido imperativo, mas, talvez, uma perspectiva mais injuntiva, que busque orientar o olhar do professor, despertando nele, o interesse e a consciência de um trabalho colaborativo no tocante às práticas de leitura e de produção textual na escola.

### REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes**: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1992.

ADAM, Jean-Michel. **Textos tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Brasília: MEC; SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Brasília: MEC; SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. [1984].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Encontro na linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UDUFU, 2006. p. 25-50.
- LIMA, Francisco Renato. Percepções de professores de Língua Portuguesa acerca do “Manual do Professor: orientações didáticas” em Livros Didáticos: do prescrito e do vivido. **Linha Mestra**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 301-313, jan./abr. 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella Laruccia. **Geração Alpha Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental: anos finais: 9º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019.
- RIOLFI, Cláudia *et al.* Diagnóstico de escrita do texto narrativo: exemplificando passo a passo. *In*: RIOLFI, Claudia *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 159-176.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 361-387, jul./dez. 2012.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In*: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. V. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. p. 97-117.

# O PROCESSO DE SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO EM NOTÍCIAS SOBRE A IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM TERESINA-PI

## THE WORLD'S SEMIOTIZATION PROCESS IN NEWS ABOUT VENEZUELAN IMMIGRATION IN TERESINA-PI

Marcos Felipe Borges Teixeira  
orcid.org/0000-0002-2610-9026  
marcos\_felipe86@outlook.com

Graduando em Letras Português e Francês pela UFPI. Atuou como bolsista do Programa de Incentivo Acadêmico-Profissional (CAAC/PREG/UFPI), auxiliando na revisão e redação dos documentos oficiais no âmbito acadêmico. Atuou, ademais, como pesquisador voluntário (ICV/UFPI) na área de Linguística Aplicada, assim como bolsista CAPES de Iniciação à Docência (PIBID/UFPI/CAPES). Atualmente, está como bolsista de pesquisa (PIBIC/UFPI) na área de Linguística, especificamente na linha de pesquisa da Análise do Discurso, sob a orientação do Prof. Dr. João Benvindo de Moura.

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias discursivas adotadas pela mídia teresinense em notícias sobre a imigração venezuelana na capital piauiense. Nossa principal base teórica é a Semiologia, com ênfase nas noções de ato de linguagem e circunstâncias do discurso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem, descritiva quanto aos objetivos e documental no que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados. O *corpus* foi composto por dez notícias publicadas em portais piauienses entre os anos de 2019 e 2022. Os resultados apontam as notícias como atos de linguagem circunscritos em dois circuitos: um externo, representando a relação contratual entre parceiros, e outro interno, o da encenação do *dizer*, com seus dois protagonistas. As circunstâncias discursivas remetem a uma conjuntura social e política vivenciada por vários países da América Latina que resultam na imigração. Verifica-se um EUC representado pelos portais, por vezes influenciados pelo poder público, valendo-se de jornalistas (EUE) para atingirem um público idealizado (TUD) que se consubstancia num público real (TUI). Concluímos que há uma disputa de sentidos nos discursos sobre a imigração venezuelana, revelando que a palavra é um produto ideológico, por natureza.

**Palavras-Chave:** discurso; semiologia; imigração venezuelana; Teresina.

### ABSTRACT

*This paper aims to analyze the discursive strategies adopted by the Teresina media in news about Venezuelan immigration in the capital of Piauí. Our main theoretical basis is Semiotics, with emphasis on the notions of act of language and circumstances of speech. This is a qualitative research regarding the approach, descriptive as to the objectives and documentary with regard to data collection procedures. The corpus was composed of ten news published in Piauí portals between the years 2019 and 2022. The results point to the news as acts of language circumscribed in two circuits: one external, representing the contractual relationship between partners,*

*and another internal, the staging of the saying, with its two protagonists. The discursive circumstances refer to a social and political situation experienced by several Latin American countries that result in immigration. There is an EUC represented by portals, sometimes influenced by public power, using journalists (EUE) to reach an idealized audience (TUD) that is embodied in a real audience (TUI). We conclude that there is a dispute of meanings in the speeches about Venezuelan immigration, revealing that the word is an ideological product, by nature.*

**Keywords:** *discourse; semiolinguistic; venezuelan immigration; Teresina.*

## INTRODUÇÃO

É inegável poder e a influência que a enunciação midiática exerce sobre aqueles que a consomem. Pensando nisso, os processos de acesso à informação têm se tornado cada vez mais diversificados e massificados, propagando-se através de diferentes dispositivos midiáticos, principalmente, os meios de comunicação digitais que auxiliam na moldagem de comportamentos, provocando reações e disseminando ideologias. Ademais, com a popularização de acesso à internet, modificou-se o modo de consumo dos diferentes gêneros de informação com a possibilidade instantânea de alcance e compartilhamento de diversos temas. Dentre eles, focamos neste estudo a imigração venezuelana.

Vizinho sul-americano do Brasil, a Venezuela tem passado por uma intensa crise política, econômica e humanitária nos últimos dez anos. O resultado disso é a sua transformação no país da América Latina com maior quantidade de refugiados. Em dados, até agosto de 2020, o Brasil possuía 46 mil venezuelanos reconhecidos como refugiados (ACNUR-BRASIL). Na cidade de Teresina, no estado do Piauí, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (Semcaspi), há cerca de 300 venezuelanos instalados em três abrigos na capital, em sua maioria, indígenas da etnia Warao.

Diante disso, na imprensa local teresinense, nota-se uma constante disputa de narrativas a respeito da imigração venezuelana, ora sendo tratada de maneira humanitária com os refugiados necessitando de acolhimento e assistência social, ora como uma questão de justiça devendo os refugiados serem devolvidos à sua terra. Tal problemática tem permeado o imaginário popular em vista de acontecimentos recentes somados à presença cada vez mais comum de imigrantes pelas ruas da capital piauiense ocupando espaços, além de frequentes notícias na mídia local. Assim, tais atividades languageiras necessitam de uma análise que traga à tona os efeitos resultantes desses discursos e os modos como os dispositivos midiáticos abordam esses acontecimentos.

Tendo em vista tal contexto e observando a partir dos estudos da linguagem e do discurso, temos o seguinte problema de pesquisa: quais as estratégias discursivas adotadas pela mídia teresinense para abordar a imigração venezuelana?

Para responder a essa problemática, esta pesquisa tem por base a Teoria Semiolinguística do Discurso, fundamentada pelo Linguista francês contemporâneo Patrick Charaudeau através de publicações recentes (Charaudeau, 2001, 2005, 2019). Bem como, também, de grupos de pesquisa em Semiolinguística que atuam em algumas universidades brasileiras, a exemplo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI; do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso – CIAD/UFRJ; do Núcleo de Análise do Discurso – NAD/UFMG e do Grupo de Pesquisa em Semiolinguística: Leitura, Fruição e Ensino – GPS-LEIFEN/UFF.

Desse modo, considerando a mídia como um meio de circulação resultante de um processo de encenação, ao analisar o discurso midiático, compreendemos que tal discurso se encontra permeado por escolhas editoriais de meios de comunicação. Assim, este trabalho visa contribuir para discussões do ponto de vista acadêmico e para a sociedade, desvelando a construção e distribuição de diferentes imaginários contidos nas notícias.

## A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA: CONCEITOS BÁSICOS

A partir das propostas de Michel Pêcheux e seu entendimento a respeito do campo da Análise do Discurso de um ponto de vista filosófico, desenvolvidos na década de 60. Posteriormente, na década de 1980, percebeu-se a necessidade de um posicionamento dos estudos discursivos mais próximo da atuação linguística, dessa forma, surge um novo campo teórico fundado pelo também francês e contemporâneo à Pêcheux chamado Patrick Charaudeau e sua abordagem seria intitulada Teoria Semiolinguística (doravante TS).

A TS, a princípio, denominada Teoria dos Sujeitos da Linguagem, foi formulada na tese de doutoramento de Charaudeau e, possuindo um tratamento diferente da vertente materialista de Pêcheux, constitui o fenômeno linguageiro concebido como *discurso* diante de um processo de encenação (*mise-en-scène*) dos atores da linguagem ou como o próprio teórico menciona, com os processos discursivos ultrapassando “os códigos de manifestação linguageira na medida em que é o lugar da encenação da significação, sendo que pode utilizar para seus fins, um ou vários códigos semiológicos” (Charaudeau, 2001, p. 25).

De outro modo, o teórico francês prossegue e constitui o *discurso*, além disso, como um processo de saberes partilhadas entre dois ou mais agentes de um determinado grupo social constituídos inconscientemente por um “dado contexto sociocultural e como são racionalizados em termos de valor: sério/descontraído, popular/aristocrático, polido/impolido, etc” (Charaudeau, 2001, 26).

Ademais, Charaudeau traz para a AD a dimensão psicossocial do processamento consciente das manifestações linguísticas e sua produção de imaginários sociodiscursivos. Outra distinção que ocorre no modo como a TS trata os processos ideológicos, diferindo da ADM ou nas palavras de Machado e Mendes (2016, p. 3):

[..] a análise do discurso proposta por Charaudeau oferecia uma linguagem e abordagem diferente daquela de Pêcheux. A ideologia não era citada (explicitamente) e os conceitos mostravam, em uma primeira leitura rápida, serem bem ligados à sociologia, à etnologia e terem um forte referencial linguístico que vinha de reflexões bastante expandidas de algumas teorias semânticas, sobretudo da semântica enunciativa.

Com isso, do ponto de vista das acepções discursivas, a TS engloba em sua denominação a condição na relação forma-sentido a partir da presença das configurações semiológicas de processamentos da linguagem baseadas nas diversas formas de expressão presentes na *semio-* de Semiolinguística e a – *lingüística* tendo como base o ponto de análise dos discursos emanadas a partir de exteriorizações linguísticas (Charaudeau, 2005).

Diante disso, Charaudeau (2005) na formulação da ADS esquematiza o que chama de *duplo processo de semiotização do mundo* através dos eixos de transformação e transação. Tal dicotomia traz para a AD a troca comunicativa de intencionalidades entre sujeitos falantes e destinatários em que no primeiro processo ocorre na forma de *transformação* do “mundo a significar” em um “mundo significado” sob a ação do sujeito falante, enquanto no segundo ocorre a *transação* em que o “mundo significado” se torna um *objeto de troca* entre os sujeitos em que um acaba por desempenhar o papel de destinatário. O autor esquematiza esses dois processos na Figura 1:

**Figura 1** – Procedimento de semiotização do mundo



Fonte: Charaudeau (2005, p. 13).

Entre as principais categorias de análise da Semiologia estão o ato de linguagem, as circunstâncias de discurso, o contrato de comunicação, as estratégias discursivas, os modos de organização do discurso e os imaginários sociodiscursivos. Para efeito deste trabalho, utilizaremos as seguintes categorias: o ato de linguagem, as circunstâncias de discurso, as estratégias discursivas, os imaginários sociodiscursivos e os modos de organização do discurso. Elas serão descritas nos capítulos subsequentes.

## O ATO DE LINGUAGEM E AS CIRCUNSTÂNCIAS DE DISCURSO

Anteriormente, mencionamos os principais postulados da TS e suas distinções com a ADM. Agora, neste subtópico e nos subsequentes iremos propor uma discussão a respeito das principais categorias de análise que priorizaram e fundamentaram a execução desta pesquisa de conclusão de curso. Dessa forma, para iniciar, apresentaremos as noções de Ato de Linguagem e Circunstâncias de Discurso.

Para começar a entender melhor as definições, retomamos as noções de *discurso* apresentadas por Charaudeau (2001). A primeira delas diz respeito ao processo de encenação discursiva (*mise-en-scène*), enquanto a segunda está relacionada a um conjunto de saberes partilhados por um determinado grupo social. Pensando nas duas definições de *discurso* presentes na TS, Charaudeau (2019) propõe os chamados processos de produção e interpretação do Ato de Linguagem.

Tais processos ocorrem na forma como os sujeitos se apropriam da linguagem para produzirem efeitos de sentido a partir de uma dupla dimensão do fenômeno linguageiro. Este organiza-se na dimensão *explícita* caracterizada pelo espaço do “dizer”, enquanto na dimensão *implícita* são caracterizadas as condições de interpretação partilhadas pelos saberes. Esses espaços são caracterizados por Charaudeau (2019, p. 27, grifos nosso) na seguinte fórmula, com *A de L* significando Ato de Linguagem e *C de D* as Circunstâncias do Discurso:  $A \text{ de } L = [\text{Explícito} \times \text{Implícito}] \text{ C de } D$ .

Dessa forma, essa dupla dimensão da situação comunicativa se relaciona com duas atividades de situação linguageira consideradas indissociáveis: *Explícitos* e *Implícitos*. Estando os *Explícitos* representando a atividade estrutural da linguagem através da *simbolização referencial*, caracterizada por Côrrea-Rosado (2014, p. 4) como o processo pelo qual se realiza “a partir do jogo de reconhecimento morfossemântico construtor de sentido, que remete à realidade que rodeia os sujeitos (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização).

De mesmo modo, os *Implícitos* estariam representando o processo de *significação* a partir do momento em que esta atividade “remete à linguagem como condição de realização do signo, de forma que este signifique mais do que por si mesmo, construindo uma totalidade discursiva”.

Ademais, nesse sentido, ainda em Côrrea-Rosado (2014, p. 5), o Ato de Linguagem estaria relacionado à dimensão do *Explícito* e as Circunstâncias do Discurso com o *Implícito* configurando em dois pontos: a) na relação em que esses protagonistas mantêm com o propósito linguageiro e, por isso, configuram os saberes partilhados pelos sujeitos de uma determinada comunidade social;

b) na relação em que os protagonistas mantêm entre si, configurando os filtros construtores de sentido, filtros esses ligados às referências ou experiências vividas pelos protagonistas e também partilhadas entre eles.

Diante disso, compreende-se que as Circunstâncias do Discurso representam o contexto extralinguístico do Ato de Linguagem e, através disso, desempenham saberes partilhados com suas diversas manifestações discursivas. Assim, Charaudeau (2019, p. 32) determina as Circunstâncias do Discurso como “um conjunto dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem” dividindo-se em saberes supostos a respeito do mundo e saberes supostos sobre os protagonistas do ato.

Com isso, os agentes no Ato de Linguagem desempenham papéis sociais nos processos de produção e interpretação e nos campos do dizer e fazer desenvolvendo a ideia a respeito do Ato de Linguagem como encenação, definição anteriormente mencionada que engloba a primeira noção de *discurso* da Teoria Semiolinguística.

Diante dos conceitos expostos até o momento, pode-se perceber os postulados que fazem a TS e formam sua estruturação teórica. Dentre eles, cabe como principal menção à primeira noção de *discurso* como um processo de encenação (*mise-en-scène*) e a caracterização de *sujeito*. Este, segundo Charaudeau (2001), influenciado pelo arcabouço teórico da Linguística Enunciativa, de Benveniste e nas noções de *participantes*, *atores* e *parceiros* emergindo dos estudos sociológicos, antropológicos e, tendo como base sua teoria a partir dos significados do *dizer* e *fazer* e da dimensão psicossocial das atividades languageiras, propõe os *Sujeitos* e os *Parceiros*.

O primeiro “não é, pois, nem um indivíduo preciso, nem um ser coletivo particular: trata-se de uma abstração, sede de produção/interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato languageiro” (Charaudeau, 2001, p. 30). Enquanto o segundo, parte-se da definição da noção de “pessoas associadas” no “*fazer-valer* recíproca: tais ‘pessoas’ se consideram por si mesmo, *dignas* umas das outras (reconhecimento mútuo)” (Charaudeau, 2001, p. 30, grifos do autor).

Desse modo, nessa interação languageira entre *sujeitos* e *parceiros*, adotam-se dois parceiros que, posteriormente se tornarão quatro, são eles: *sujeito comunicante* (EUc) e *sujeito interpretante* (TUi). Os dois parceiros estão relacionados no que Charaudeau (2001) chama de *relação contratual*. Tal relação ocorre por meio de conhecimento entre os parceiros e a intencionalidade interenunciativa que ocorre entre eles, ou seja, ambos exercem situações de influência.

Essa relação entre *parceiros* é composta por quatro elementos constituintes que formam o Ato de Linguagem e podem ser definidos da seguinte forma, de acordo com Côrrea-Rosado (2014, p. 8, grifos do autor):

- i. *Situação comunicativa*, um quadro físico e mental onde se encontram os parceiros da interação languageira, que são, por sua vez, determinados por uma identidade e ligados por um contrato comunicacional;
- ii. Os *modos de organização de discurso*, que organizam a matéria linguística conforme a finalidade;
- iii. a *língua*, material verbal que se organiza por meio de uma “forma e de um sentido”;
- iv. o *texto*, resultado material do ato de linguagem.

Esses quatro elementos que formam o Ato de Linguagem estabelecem, além disso, a ideia de circuitos languageiros onde esses atores da cena interenunciativa se compõem de maneira interna e externa. Este se demonstra a partir do primeiro elemento da *situação comunicativa* em que estabelecem os sujeitos *comunicante* (EUc) e *interpretante* (TUi), enquanto no circuito interno se relacionando com o espaço do dizer, são estabelecidos mais dois sujeitos com papéis diferentes

na encenação: o *sujeito-enunciador* (EUE) e o *sujeito-destinatário* (TUD). Pensando nisso, Charaudeau (2019, p. 44) menciona que “o ato de linguagem não deve ser visto como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor”.

Adiante, nas contribuições de Machado (2019, p. 764), influenciada pela teoria de Charaudeau, caracteriza, para além, que o “ato de linguagem deve ser visto como um ato comunicativo, em que o ‘eu’, ser de fala ou de escrita, se dirige a um ‘tu’, em determinado local, hora e situação, ato esse carregado de intenções e motivado por uma visada de influência”. Diante disso, ao analisar um Ato de Linguagem, compreende-se que as intencionalidades dos atores presentes na produção, recepção e interpretação da encenação discursiva considerando que o “o saber linguageiro constrói-se com uma soma de vários atos de linguagem, que trazem em si certas expectativas referentes a sua apreensão ou não pelo seu receptor ou pelos seus receptores” (Machado, 2019, p. 769).

Além disso, os sujeitos, na definição do autor, são constituídos a partir do processo de *locutor* (EUC), *receptor* (TUI), *enunciador* (EUE) e *destinatário* (TUD). Assim, exemplificando, Charaudeau (2019) propõe o quadro de representação do Ato de Linguagem através da situação de comunicação (Figura 2).

Como se observa, o EUC exerce influência sobre o EUE no que tange à emissão do *discurso* e o coloca como agente das suas intencionalidades enunciativas, ao mesmo tempo em que enuncia, ele projeta a imagem do TUD, ou seja, colocando-o como um sujeito destinatário de seu *discurso*. No entanto, enquanto o EUC possui controle do TUD, o mesmo não ocorre com o TUI, pois este é responsável pelo processo de interpretação e reação do *discurso* produzido pelo EUC.

**Figura 2** – Representação do Ato de Linguagem



**Fonte:** Charaudeau (2019, p. 52).

Exemplificando, Sousa e Sousa (2021) propõem uma interpretação do Ato de Linguagem da Revista Revestrés produzida em Teresina-PI em que o EUC é compreendido como “A revista como instituição”, o EUE são os jornalistas que compõem a instituição e produzem as suas reportagens, enquanto o TUD é definido como o “público ideal” e o TUI como o “público real” levando em consideração questões de idealização e uma real interpretação ou nas palavras das autoras:

a Revestrés, enquanto sujeito comunicante, constrói uma imagem do EUE, sendo as jornalistas responsáveis pela produção da reportagem, e do EUD, o destinatário ideal da revista [...] os seus assinantes e os que adquirem exemplares com frequência, visando projetar suas intencionalidades. Nessa projeção, constitui a intenção da Revestrés, visto na discursivização das jornalistas na reportagem, bem como na idealização dos sujeitos de recepção, uma vez que as jornalistas e o público se apresentam no espaço do dizer da relação contratual, como sujeitos de fala (SOUSA; SOUSA, 2021, p. 44).

Tal compreensão a respeito da encenação discursiva vista em um meio de informação, abre um caminho para formas de análise de outros meios de comunicação e informação circulantes na sociedade e consumidas diariamente por diferentes sujeitos. Pensando nisso, esses meios moldam comportamentos, transmitem opiniões e constroem narrativas através de seus discursos.

## VENEZUELANOS EM TERESINA: CIRCUNSTÂNCIAS DE DISCURSO

Analisar o discurso da mídia a respeito da presença dos venezuelanos em Teresina requer um conhecimento prévio a respeito da situação extralinguística que envolve esses discursos. Para isso, primeiramente, trataremos a situação dos venezuelanos em seu país nativo e os possíveis motivos para o processo migratório pela América Latina, principalmente no Brasil e, especificamente, na cidade de Teresina.

De acordo com Ribas (2018), os processos migratórios contemporâneos ocorrem a partir de dois aspectos: 1) por fatores internos relacionados a crises político-econômicas, sociais e culturais de cada país; ou 2) por fatores externos relacionados a globalização. Com isso, a socióloga prossegue e menciona que a imigração com seus elementos individuais e coletivos é atravessada por diversas motivações e pode ocorrer de maneiras distintas quando comparada aos processos ocorridos na América Latina, América do Norte e Europa.

No contexto venezuelano, ainda em Ribas (2018), vários processos migratórios ocorreram através de sua história. No século XX, entre 1950 a 1960, realiza-se uma vasta imigração europeia e, entre 1970 a 1980, uma imigração de raízes latino-americanas, cada uma com seu grupo e motivações específicas. No entanto, a imigração que se intensifica e se torna interesse desta pesquisa ocorre no século XXI, a partir de 2016. Nessa circunstância, a imigração ocorre a partir de uma necessidade de fuga de uma crise político-econômica e social descrita por Ribas (2018, p. 111, tradução nossa) como

parte de um processo que vem se formando devido ao descaso com a questão migratória e um aumento gradual da crise internamente, as características começam a mudar evidentemente de quem toma a decisão de migrar. O objetivo ainda é o mesmo, melhorar a qualidade de vida, mas agora não está relacionado apenas com o fator de maior segurança pessoal e/ou jurídica, melhorar a poder de compra, ter um emprego ou evitar a polarização política; os novos imigrantes venezuelanos buscam condições mínimas de vida: acesso a alimentos e atendimento médico completo, que não encontram na Venezuela devido à escassez desses itens ou ao alto custo dos mesmos, uma vez que se tornaram inacessíveis ao comum, especialmente para setores da população com menor capacidade econômica.<sup>1</sup>

Diante disso, os destinos se concentraram em países da América Latina, principalmente, por questões de facilidade territorial, aqueles que fazem parte da América do Sul, entre eles: Colômbia, Equador, Peru, Argentina, Chile e o Brasil. Neste, fazendo fronteira com o país venezuelano, os primeiros imigrantes, segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR-BRASIL)<sup>2</sup>, chegaram pela fronteira Norte do país no Estado de Roraima e seguiam para outros Estados e cidades, como é o caso de Teresina, capital do Estado do Piauí.

1 - Texto original: parte de un proceso que se viene gestando por la desatención al tema migratorio y un aumento gradual de la crisis interna, comienzan a cambiar de forma evidente las características de los que toman la decisión de emigrar. El objetivo sigue siendo el mismo, mejorar la calidad de vida, pero ahora no está relacionado solo con el hecho de una mayor seguridad personal y/o jurídica, mejorar el poder adquisitivo, tener un empleo o evadir la polarización política; los nuevos emigrantes venezolanos buscan condiciones mínimas de vida: acceso a la alimentación y atención médica completa, que no encuentran en Venezuela por la escasez de estos rubros o el alto costo de los mismos, pues se han vuelto inaccesibles para el común, especialmente para sectores de la población con menor capacidad económica.

2 - Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>

No que tange à cidade piauiense, segundo Lima (2020), o principal grupo de venezuelanos que chegou ao território foi a comunidade étnica de origem indígena denominada Warao. De acordo com a antropóloga, os Warao chegaram a Teresina no dia 12 de maio de 2019 e destaca que, até o momento, os governos do Estado e do município não haviam tido contato com o grupo indígena e logo se estabeleceram quando “chegaram 52 pessoas, mas logo em seguida vieram outras famílias, totalizando em julho, apenas dois meses depois, cerca de 200 indígenas na cidade” (LIMA, 2020, p. 138).

Baseado nos números trazidos por Lima (2020), em dados divulgados pela Prefeitura Municipal de Teresina<sup>3</sup>, até fevereiro de 2022, havia cerca de 76 famílias vivendo em três abrigos da capital piauiense, totalizando em torno de 306 imigrantes venezuelanos, ou seja, entre a pesquisa feita pela antropóloga e os dados atualizados pelo governo municipal, foi ampliado em 53% o contingente populacional dos indígenas Warao assistidos pelo poder público.

Com a chegada dos Warao à cidade, o tratamento da mídia local se intensificou como uma maneira de compreender o que estava havendo e qual era aquele novo grupo de pessoas que estavam chegando à Teresina. À vista disso, tornou-se comum a presença dos imigrantes pelas ruas e avenidas de grande circulação de veículos e pedestres da capital, situação descrita por Lima (2020, p. 140) da seguinte forma:

quando chegaram à Teresina, os Warao ocuparam uma praça da cidade e passaram a realizar a prática da coleta nas ruas da cidade. Eles se tornaram notícia frequente nos meios de comunicação, que inicialmente os tratava genericamente como “os venezuelanos”.

Dessa maneira, com esse tratamento dado pelos discursos propagados através dos gêneros de discurso, torna-se fundamental um trabalho de análise que parta da relação entre as instâncias midiáticas representadas pelos meios de comunicação locais e os leitores que as consomem. Nesse intuito, esta pesquisa se fundamenta para o trabalho de entender a proposta de encenação midiática a respeito desse fenômeno migratório contemporâneo ocorrendo em Teresina a partir das notícias veiculadas sobre tal contexto.

## AS NOTÍCIAS COMO ATOS DE LINGUAGEM

Compreendendo a notícia como um gênero discursivo de circulação midiática, pode-se entender, primeiramente, que compartilhando tal definição, esse gênero se propõe a ser consumido em uma determinada ou várias instâncias comunicativas. Pensando nisso, Bakhtin (2011) menciona que os gêneros discursivos possuem caráter inesgotável de perspectivas de análise e se modificam ao ponto em que a sociedade altera suas formas de consumo. Com isso, ao enunciar a respeito de acontecimentos instantâneos, a notícia compõe-se como um ato de linguagem adentrando nos processos de *transformação* e *transação* trazidos por Charaudeau (2005) e se desloca a articular sobre uma determinada situação sócio-histórica e política, no caso desta pesquisa, a imigração venezuelana em Teresina.

Diante disso, nas condições de produção das instâncias midiáticas, no que tange ao gênero notícia, a enunciação é realizada a partir da relação estabelecida entre enunciador que pode ser materializado na figura de um jornalista pertencente a um sistema de comunicação e o destinatário configurado na figura de um leitor e se organiza seguindo a idealização deste por parte do corpo editorial. Ou nas palavras de Rocha, Torres e Moura (2022, p. 226):

3 - Fonte: <https://pmt.pi.gov.br/2022/02/27/mais-de-70-familias-venezuelanas-sao-assistidas-pela-prefeitura-de-teresina/>

por trás da notícia, não temos apenas o jornalista que assina, mas todos aqueles que compõem o sistema de comunicação e são esses os responsáveis por formatarem as informações do mundo e colocá-las em discurso, ou seja, semiotizá-las.

Desse modo, ao tratar da notícia com um ato de linguagem, estamos dispostos a entender as configurações da situação comunicativa e as representações dos sujeitos expressos na encenação linguageira dos espaços do dizer e fazer definidos, de acordo com Charaudeau (2019), como: *sujeito comunicante* (EUc), *sujeito enunciador* (EUe), *sujeito destinatário* (TUd) e *sujeito interpretante* (TUi).

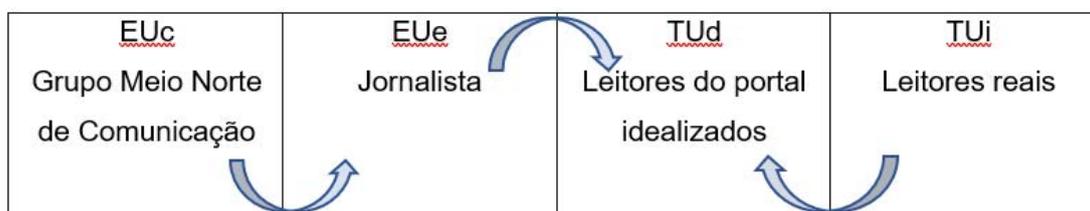
Nesse momento, partiremos para a análise dos atos de linguagem expressos nas notícias publicadas em diferentes portais de notícias regionais configurando o contexto de encenação. Vamos para o primeiro ato de linguagem:

**Ato de linguagem 1 (AT1):** Cerca de 220 venezuelanos estão vivendo em abrigos em Teresina, e esse número inflado pela crise no país pode aumentar. Os refugiados chegam em busca de melhores condições de vida, como saúde e emprego. Porém, de forma deplorável, muitos deles estão pedindo esmolas e utilizando crianças de forma indevida nos sinais de trânsito em diversos pontos da cidade, o que tem preocupado as autoridades.

**Fonte:** MeioNorte.com <https://www.meionorte.com/noticias/venezuelanos-serao-proibidos-de-pedir-esmolas-em-teresina-365342>

No primeiro ato de linguagem, observamos a informação acerca da chegada de venezuelanos em Teresina e a sua acomodação em abrigos da cidade. Publicado em 24/08/2019, esse discurso apresenta como EUe a materialização daquele que assina a notícia, ou seja, a figura do jornalista Vanderson de Paulo. Este pertencente e autorizado pelo Grupo Meio Norte de Comunicação configurado como o EUc. Ademais, com relação aos *sujeitos destinatários* e *interpretantes*, estes configurarem, primeiramente, como leitores idealizados (TUd) que consomem as notícias do portal MeioNorte.com, o que, segundo Moura (2020, p. 163-164), “é para o Tud que se volta toda a ação enunciativa. O leitor é considerado uma figura discursiva sempre presente no ato de linguagem explicitamente marcado ou não. É em função dele que se dá o tom do discurso”, enquanto o TUi seria o leitor real, ou seja, aquele que o portal não é capaz de controlar, passível de múltiplas interpretações do ato de linguagem. Como forma de esquematização e visibilidade da encenação discursiva a partir dos quatro sujeitos, configuramos a análise do primeiro ato de linguagem a partir do seguinte quadro contendo a representação do processo de influência entre os sujeitos (Figura 3).

**Figura 3** - Representação do ato de linguagem 1 (AT1)



**Fonte:** O autor com base em Charaudeau (2019).

Adiante, nos seguintes atos de linguagem, o estabelecimento dos sujeitos se modifica no que tange ao sujeito comunicante (EUc). Vamos aos atos de linguagem 2 e 3:

**Ato de linguagem 2 (AT2):** Os imigrantes, que fugiram da crise na Venezuela, encontram-se em Teresina desde maio de 2019. Atualmente, cerca de 306 indígenas venezuelanos, subdivididos em 76 famílias, são acolhidos em três abrigos na capital.

Segundo levantamento de acolhidos venezuelanos realizados pela Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (Semcaspi), por meio da Gerência de Proteção Social Especial (GPSB), no mês de fevereiro deste ano, as famílias estão subdivididas: no abrigo Piratinga, localizado no Bairro Poti Velho, acolhe 13 famílias; no abrigo CSU Buenos Aires, no Bairro Buenos Aires, 29 famílias; e o abrigo Emater, localizado na BR 343, está com 34 famílias.

Fonte: Cidadeverde.com <https://cidadeverde.com/noticias/363544/teresina-possui-76-familias-venezuelanas-assistidas-pela-prefeitura>

No segundo ato de linguagem, publicado no portal de notícias Cidadeverde.com em 27/02/2022, não há menção explícita ao sujeito enunciador (EUE), como ocorre no AT1 em que é perceptível a projeção da fala por parte do sujeito comunicante (EUc) materializada pelo jornalista que assina a notícia. No AT2, a assinatura do discurso é mencionada como “Da Redação/redação@cidadeverde.com”. O mesmo ocorre com o AT3 seguinte, igualmente publicado pelo portal Cidadeverde.com no dia 10/01/2021:

**Ato de linguagem 3 (AT3):** A Prefeitura de Teresina, por meio da Secretaria de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (Semcaspi), realizou na manhã deste sábado, (09), visitas aos abrigos, onde estão os migrantes venezuelanos, com o intuito de verificar as atuais condições de vida e as demandas das famílias. Foram visitados os abrigos: CSU no Bairro Mocambinho e Piratinga, no Bairro Poti Velho, ambos localizados na zona Norte da capital.

Na ocasião, foi firmada uma parceria entre a Semcaspi e a Fundação Wall Ferraz para a realização de oficinas de procedimentos estéticos, como cortes de cabelo e manicure.

Fonte: Cidadeverde.com <https://cidadeverde.com/noticias/339517/prefeitura-de-teresina-vai-oferecer-capacitacao-profissional-a-venezuelanos>

A representação dos atos de linguagem anteriores segue a mesma estrutura enunciativa de menção à Secretaria de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (Semcaspi). Vinculada à Prefeitura de Teresina, tal secretária está responsável pelo acolhimento e assistência aos imigrantes venezuelanos na capital piauiense. À vista disso, a não menção explícita do jornalista responsável pela assinatura das notícias publicadas no Cidadeverde.com diz respeito às características da encenação discursiva ocorrendo através da Semcaspi por meio da assessoria de comunicação da Prefeitura (Ascom/PMT/Semcaspi) configurada como o sujeito comunicante (EUc) juntamente com o portal de notícias e sua redação, como o EUE. Assim, representando o quadro comunicacional da seguinte forma:

**Figura 4 -** Representação do ato de linguagem 1 e 2 (AT2), (AT3)



Fonte: O autor com base em Charaudeau (2019).

Os três atos de linguagem analisados configuram a intencionalidade das instâncias midiáticas a partir das circunstâncias discursivas da imigração venezuelana em Teresina. Enquanto o AT1 encena a partir de uma situação socioeconômica de vulnerabilidade trazendo

em sua construção discursiva as alegações de venezuelanos agindo como pedintes pelo território da cidade. Enquanto no AT2 e AT3, a encenação relaciona a melhoria social dos imigrantes a partir da assistência da Prefeitura de Teresina, com o acolhimento representado pela criação de abrigos com recorrentes visitas e a capacitação profissional a partir da realização de oficinas em conformidade com outras entidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões propostas e apresentadas neste artigo, observamos, levando em consideração as circunstâncias de discurso, a situação extralinguística envolvendo a crise econômica, política e institucional envolvendo o país sul-americano e a intensificação dos processos migratórios a partir de 2016 com a ida para diferentes países da América Latina, incluindo o Brasil, pela facilidade territorial, visto que o país realiza fronteira pela região Norte e, conseqüentemente, com ida para outras regiões, estados e cidades, entre eles, Teresina.

Este último, com a chegada dos primeiros imigrantes, inicia-se a produção midiática a respeito dos últimos acontecimentos, produzindo atos de linguagem, no qual a presença do *sujeito comunicante* (EUC) é marcado pela instância midiática detentora do ato, enquanto a figura do *sujeito enunciador* (EUE) é instituída pelo(a/os/as) jornalista(as) responsável pela assinatura das notícias. De mesmo modo, o *sujeito destinatário* (TUD) configura os leitores idealizados e o público consumidor dos portais analisados, ao modo que o *sujeito interpretante* (TUI) representa os leitores reais passíveis de interpretações heterogêneas que os dispositivos midiáticos não são capazes de controlar.

Diante disso, compreendemos, a partir da nossa análise, as estratégias discursivas utilizadas pela mídia local e a aplicabilidade da Teoria Semiollingüística em diferentes discursos de informação. Retomamos que a imigração venezuelana ainda é um fenômeno recorrente em Teresina, onde pode se ver esses sujeitos ocupando espaços diversos, assim, é possível a abrangência de pesquisas que contemplem esse público que buscaram na capital piauiense uma nova forma de convivência.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikahil. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiollingüística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.) **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiollingüistica-do.html#nb11>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (org.). **Análise do Discurso**: Fundamentos e Práticas. Belo Horizonte: NAD; FALE; UFMG, 2001. p. 23-38.
- CIDADE VERDE. Prefeitura de Teresina vai oferecer capacitação profissional a venezuelanos. [CidadeVerde.com](https://cidadeverde.com/noticias/339517/prefeitura-de-teresina-vai-oferecer-capacitacao-profissional-a-venezuelanos), Teresina: 10 jan. 2021. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/339517/prefeitura-de-teresina-vai-oferecer-capacitacao-profissional-a-venezuelanos>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- CIDADE VERDE. Teresina possui 76 famílias venezuelanas assistidas pela Prefeitura. [CidadeVerde.com](https://cidadeverde.com/noticias/363544/teresina-possui-76-familias-venezuelanas-assistidas-pela-prefeitura), Teresina: 27 fev. 2022. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/363544/teresina-possui-76-familias-venezuelanas-assistidas-pela-prefeitura>. Acesso em: 01 dez. 2022.

- CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria Semiolinguística: alguns pressupostos. **Revista Memento**, [s.l.], v. 5, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- LIMA, Carmen Lúcia Silva. Interculturalidade e os desafios da inclusão dos Warao. **Revista EntreRios**, Teresina, v. 3, n. 2, p. 137-152, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrierios/article/view/12036>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- MACHADO, Ida Lucia; MENDES, Emília. A análise semiolinguística: seu percurso e sua efetiva tropicalização. **Revista latino-americana de estudos do discurso**, [s.l.], v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/50/52>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- MACHADO, Ida Lucia. O ato de linguagem segundo a Semiolinguística: implicações, explicações e aplicações práticas. **Gragoatá**, Niterói, v. 24, n. 50, p. 760-772, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/34125>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte: um retrato do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/analise-discursiva-de-editoriais-do-jornal-meio-norte-um-retrato-do-piaui/>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação Editorial, 2015. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1tgbNcdFEm3HWUu9UPI2KGqGeqDFLK8F\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1tgbNcdFEm3HWUu9UPI2KGqGeqDFLK8F_/view). Acesso em: 20 dez. 2022.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI; São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discurso-imagens-e-imaginarios/>. Acesso em: 09 fev. 2023.
- PAULO, Vanderson de. Venezuelanos serão proibidos de pedir esmolas em Teresina. **MeioNorte.com**, Teresina, 24 jun. 2019. Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/venezuelanos-serao-proibidos-de-pedir-esmolas-em-teresina-365342>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- RIBAS, Claudia Vargas. La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. In: MAYA, Margarita (org.). **Pensamiento Propio**. Buenos Aires: Cries, 2018. p. 91-128.
- SOUSA, Ana Carolina Carneiro; SOUSA, Jaqueline Salviano. A encenação linguageira numa revista cultural: uma análise semiolinguística. In: MOURA, João Benvindo; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 33-52.
- SOUSA, Jaqueline Salviano de; MOURA, João Benvindo de. Imaginários sociodiscursivos: um estudo a partir da revista Revestrés. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, [s.l.], v. 6, n. 17, p. 47-65, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/15476>. Acesso em: 04 jan. 2023.

# A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO: POR UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA CRÍTICO-REFLEXIVA

## GRAMMAR IN THE TEXTBOOK: FOR A CRITICAL-REFLEXIVE CONTEXTUALIZED GRAMMAR

**Maria do Socorro de Andrade Ferreira**  
orcid.org/0009-0005-7255-8403  
msosandrade30@gmail.com

Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Tem experiência no ensino superior presencial e a na modalidade EaD. Atualmente é professora no departamento de Letras, na Universidade Estadual do Maranhão – CESTI/UEMA.

**José Eldo Pereira Pessoa**  
joseeldopp@gmail.com

Especialista em Metodologia do ensino de matemática, pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE do Estado de São Paulo. Graduando em Língua Portuguesa pela UFPI. Atualmente é diretor na rede municipal de ensino da cidade de Miguel Alves-PI.

**Marinete Soares da Silva**  
marinetesoaresdasilva@outlook.com

Graduada em Pedagogia pela UFPI e graduanda em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa também pela UFPI. Atua como professora de língua portuguesa na rede municipal de ensino em Miguel Alves -PI.

### RESUMO

O presente trabalho busca expor uma análise sucinta das questões do livro didático do 6º ano do ensino fundamental, numa perspectiva de como o livro aborda o ensino da gramática, isolada ou contextualizada; identificando os aspectos em que as questões de produção textual, interpretação, exercícios gramaticais são crítico-reflexivas e refletem aspectos da cidadania. A pesquisa justifica-se pela necessidade de se formar alunos críticos e reflexivos, não meros reprodutores da língua e, sendo o livro didático a mola propulsora para esse trabalho junto ao discente, entende-se ser aquele, objeto de constante investigação. Quanto ao aspecto metodológico, foi feito a princípio a escolha do livro didático, selecionando-se três unidades para análise, identificando as questões que estão relacionadas ao tema e, finalmente a análise das questões em que se buscou identificar com a referida proposta, discussões acerca do trabalho e, por fim a produção do presente texto. O tipo desta pesquisa é bibliográfico, pois buscou-se em artigos e livros explorar a teoria referente ao assunto. Já a abordagem é qualitativa, uma vez que a proposta e a análise

do objeto são interpretativas. Por conseguinte, o estudo mostrou que há um avanço, ainda que pouco relacionado a gramática contextualizada. Algumas questões do livro ainda se limitam ao estudo de regras com exercícios estruturais, há exercícios isolados, mas em parte identificou-se outras atividades bem provocativas que levam o aluno a construir, transformar-se por meio do pensamento crítico-reflexivo do seu fazer com os estudos da língua.

**Palavras-chave:** gramática contextualizada; cidadania; livro didático.

## ABSTRACT

*The present work aims at presenting a brief analysis of the 6th grade textbook issues, from the perspective of how the book approaches the teaching of grammar, isolated or contextualized; identifying the aspects in which the issues of text production, interpretation, grammar exercises are critical-reflexive and reflect aspects of citizenship. The research is justified by the need to form critical and reflective students, not mere reproducers of the language and, since the textbook is the springboard for this work with the students, it is understood to be the object of constant investigation. As for the methodological aspect, at first the choice of the textbook was made, selecting three units for analysis, identifying the issues that are related to the theme and, finally, the analysis of the issues in which we tried to identify with that proposal, discussions about the work and, finally, the production of this text. The type of this research is bibliographic, because it was sought in articles and books to explore the theory related to the subject. The approach is qualitative, since the proposal and the analysis of the object are interpretative. Therefore, the study showed that there is an advance, although little related to contextualized grammar. Some questions in the book are still limited to the study of rules with structural exercises, there are isolated exercises, but in part it was identified other very provocative activities that lead the student to construct, to transform himself through critical-reflexive thinking of his doing with the language studies.*

**Keywords:** contextualized grammar; citizenship; textbook.

## INTRODUÇÃO

Atualmente tem se notado muitas discussões a respeito de educação e diversidade, dois elementos de importância na formação dos cidadãos e sua inserção social, por esta razão torna-se importante a realização de uma análise das questões reflexivas e/ textuais acerca da referida temática, numa perspectiva de uma gramática que está para além das regras estruturais, que vai ao mundo no qual o aluno está inserido.

Entende-se que o livro didático é um instrumento a disposição do docente em sala de aula, e ao mesmo tempo um dispositivo de aprendizagem favorecendo ao estudante; é um meio que o discente usa para aquisição do conhecimento e de saberes que o capacitarão para atuar como cidadão crítico permitindo essa reflexão. Contudo, é importante que o professor tenha o devido conhecimento prévio dessa ferramenta, para que em seus planejamentos ele possa estar usando a favor de ampliar o conhecimento do aluno de maneira a tornar profícua a aprendizagem do estudante.

Logo, este trabalho visa analisar se o livro didático em investigação, contempla aspectos de uma gramática contextualizada nas propostas de suas atividades, nas suas seguintes seções de trabalho: produção textual, interpretação textual, exercícios gramaticais, contemplando aspectos da cidadania. O livro didático em sua abordagem no ensino da língua portuguesa provoca o discente com questões dentro da perspectiva contextualizada? Através de uma análise sucinta, o presente trabalho busca responder esse questionamento.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os novos documentos, que norteiam a educação no Brasil dentre os quais destacamos a Base, a BNCC traz novas diretrizes para o ensino da gramática, a partir de uma perspectiva contextualizada, o que já era defendido por Antunes, na sua “Aula de Português” (2003).

A BNCC advoga o foco da gramática a partir dos contextos de usos reais da língua:

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p.84).

Como se vê, a questão da contextualização é de suma importância para o discente poder vivenciar o conhecimento. O documento parte desse pressuposto e prossegue:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública (Brasil, 2018, p.84) .

Na aula de português que não prioriza o contexto, o ensino pauta-se na língua por ela mesma e perde a oportunidade de ir além, quando se restringe a um programa metalinguístico, apenas:

[...] enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”. (É a “língua da escola”, como observou um menino sabido!) (Antunes, 2003. p.27).

A observação do “menino sabido” evidencia que esta língua é restrita à escola, sem serventia para além dos seus muros. Em suas pesquisas, Irandé já evidenciava essa necessidade que veio resultar nos documentos que hoje, juntamente com trabalhos como o dela, mostram um novo cenário para um trabalho com a língua que evoque a necessidade que o aluno tem de articular o conhecimento escolar com as exigências sociais.

Para Antunes, quando falamos em gramática contextualizada, estamos nos referindo à:

A gramática a serviços dos sentidos e das intenções que se queira manifestar em um evento verbal, com vista a uma interação qualquer. Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita (Antunes, 2014, p. 46-47).

Diante de pensamentos como esse de Antunes, referente a gramática contextualizada, infere-se que o livro didático deve propiciar o trabalho com essa gramática; trazendo uma abordagem voltada a gramática do uso contextual, priorizando o uso da língua em situações reais, de efetivas de comunicação. Sendo esse livro objeto que traz no ensino da gramática estratégias de exploração de elementos do texto, adotando como referência valores, funções e os efeitos que esses fenômenos podem provocar nos diferentes usos da fala e da escrita.

Partindo da perspectiva de que o livro didático pode propiciar o trabalho com uma gramática contextualizada, pode-se analisá-lo verificando se as ideias estão associadas às funções comunicativas sem isolar a gramática, observando se o livro traz um apontamento que corrobora com os documentos atuais que coadunam com o pensamento de Antunes, no concerne à gramática contextualizada:

O contexto e parte – parte de dentro da ação da linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem também dos elementos contextuais vivenciados. Quer dizer o contexto e parte do poder de significação da linguagem (Antunes, 2014, p. 40).

A linguagem parte de um contexto da vida do discente que precisa ser valorizada e principalmente, no momento do ensino em sala de aula, esse meio onde o estudante encontra-se necessita contribuir no seu conhecimento, não pode deixar de lado. Um estudo eficaz da língua, de modo efetivo precisa dar foco às questões de contextos da vida do estudante, Irandé tem sobre ele esta compreensão: “A gramática a serviços dos sentidos e das intenções que se queira manifestar em um evento verbal, com vista a uma interação qualquer” (Antunes, 2014, p. 47).

A gramática de fato está a serviço do que se quer fazer e não ao contrário, pois a gramática existe por causa da linguagem. O entendimento dessa maneira, pode-se dizer que ao existir comunicação dentro de um contexto, em que a língua é utilizada, toda linguagem é gramática. Não é porque existe uma “linguagem caipira” que não pode ser considerada gramática, pois em nosso país temos uma diversidade linguageira e para uma boa efetivação do ensino de língua portuguesa, o docente precisa utilizar tudo isso ao seu favor e a favor do discente também.

A comunicação humana é um fenômeno complexo e multideterminado, referindo-se à forma como os seres humanos entram em contato uns com outros a partir da perspectiva de que o ser humano é um ser eminentemente social. Cabe salientar que a constituição da sociabilidade e da cultura passa pelo processo de comunicação, considerando que a linguagem não é neutra e que está sujeita ao contexto situacional e cultural de uma determinada sociedade (Carvalho, 2015, p. 15).

Para Carvalho a forma como os seres humanos entram em contato uns com os outros é preciso ser observada numa perspectiva a contribuir e não de atrapalhar o ensino, pois a constituição da sociedade é atravessada por processos de comunicação, assim sendo se faz necessário considerar o aspecto de que a linguagem não é neutra, pelo contrário, não apenas no âmbito escolar, mas também no aspecto social mais amplo – tudo é atravessado pela linguagem.

A linguagem é indissociável da comunicação, pois estão intrinsecamente dependentes uma da outra. A partir de então, entende-se a importância de ser levada em consideração a conjuntura escola-sociedade. Os docentes, na perspectiva do ensino da gramática, jamais podem desconsiderar o saber oriundo da linguagem materna, do seio familiar, que o discente já traz consigo.

É direito do aluno o respeito ao uso que faz da língua materna. Professores e estudantes precisam entender que a escola tem um o papel de formar cidadãos cada vez mais capazes de lidar com situações preconceituosas e ainda mais referentes a diversidade da linguagem. A escola precisa contemplar através de docentes e discentes a gramática contextualizada, ou seja, o estudante já traz um conhecimento prévio de mundo, de linguagem e a escola não pode desprezar isso e muito menos deixar discriminar; mas de maneira minuciosa e contextualizada mostrar que existe uma outra gramática chamada normativa, que ele em algum momento de sua vida poderá vir a precisar, porém o ensino da gramática normativa jamais pode ser preconceituoso, pelo contrário deve ser diligentemente trabalhado a partir daquilo que o discente já conhece, a partir do já vivenciado por ele, a língua materna. Todavia a gramática normativa deverá ser evidenciada, mas sempre contextualizada, pois se isso não for feito, o aluno poderá ficar alijado desse processo.

Não existe uma língua sem gramática, então, os falantes de uma língua são capazes de fazer uso das regularidades num enunciado de uma língua. Vale distinguir regras de gramática versus regras de uso. Uma vez que falamos ou escrevemos sob a forma de textos constata-se que a gramática existe apenas em função da compreensão e da produção de textos, sejam eles orais ou escritos. O saber implícito que todo falante possui deve ser ampliado com o conhecimento explícito dessas mesmas regras. A conveniência de determinada norma de prestígio não é em si mesma melhor que a outra, pode ser mais adequada a depender da situação em que é usada (Ferreira, 2021, p.26).

A gramática está imbricada à língua, sendo dela indissociável, não existe gramática sem língua, na verdade o que existe são regras, em que há necessidade de ser bem explicitamente diferenciada, pois essas regras têm um fim, no qual não é dizer que a língua falada é errada; essas regras o seu fim mais preciso é documental. O saber internalizado que todo falante já possui precisa ser exposto a essas mesmas regras, a conveniência do que está sendo utilizado não diz ser uma – linguagem – melhor do que a outra, pois não existe o certo e o errado nesse âmbito, mas sim existe, a depender da situação em que está sendo utilizada, o contexto mais apropriado, adequado.

A escola é um espaço social palco de evidências de imperativos de situações de linguagem é preciso avivar a consciência de que a linguagem está em pleno uso também na sala de aula com muitas funções diferentes ela não é alguma coisa que está fora da escola sobre a qual se está a apenas falando (Antunes, 2014. p.50).

A partir de reflexões como estas, percebe-se e confirma-se a ideia de que a escola deve estar a serviço da comunidade e que nitidamente seu papel diante da sociedade é formar cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e reflexiva no contexto social contemporâneo. Uma educação nesse paradigma não pode desconsiderar as diferentes situações de comunicação, pois é necessário ressaltar o uso da linguagem também em sala de aula com funções diversas. Para tanto, tem-se o livro didático que pode ser um aporte para se trabalhar estas situações de diversidades linguísticas inerente ao uso da língua.

A seguir, apresenta-se o itinerário metodológico da pesquisa, no qual procurou-se evidenciar as etapas percorridas para se chegar à análise do objeto; explana-se o tipo e a abordagem da pesquisa e realiza-se a análise de algumas questões do LD, que é a proposta inicial desse trabalho.

## METODOLOGIA

O *corpus* de análise deste estudo é o livro didático, doravante LD, de Delmato e Carvalho, *Português: conexão e uso*, 6º ano. 2018, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2020 - 2023. As unidades 2 e 6, foram as unidades selecionadas nas quais foram retiradas algumas questões para as análises, com foco nas questões de interpretação, produção textual e análise linguística.

O tipo desta pesquisa é bibliográfico, pois buscou-se em artigos e livros explorar a teoria referente ao assunto. Já a abordagem é qualitativa, uma vez que a proposta e a análise do objeto são interpretativa, valorizando o aspecto qualitativo da relação teoria *versus corpus* de análise.

## ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Dar-se início às análises das questões/ atividades acerca da temática da gramática contextualizada, em um livro didático de língua portuguesa numa perspectiva crítico-reflexiva.

A primeira unidade para análise, expõe ao longo de toda unidade uma diversidade textual com questões que estão abarcando senso crítico em alguns momentos; abrange diferentes gêneros

textuais explorando-os por meio de interpretação e produção textual; apresenta uma gramática parcialmente contextualizada, incluindo discussões sobre convivência dentro e fora da escola focando na tolerância, no respeito e neste aspecto, trabalhando os elementos língua e linguagem.

É preciso observar, no entanto, que as possíveis funções que um livro didático pode exercer não se tornam realidade, caso não se leve em conta o contexto em que ele é utilizado. Noutras palavras, as funções acima referidas são histórica e socialmente situadas e, assim, sujeitas a limitações e contradições. Por isso, tanto na escolha quanto no uso do livro, o professor tem o papel indispensável de observar a adequação desse instrumento didático à sua prática pedagógica e ao seu aluno (Brasil, 2007, p.12).

Em consonância com Brasil, inicia-se aqui a análise de questões da primeira unidade escolhida, relevante iniciar com uma informação importante, as questões subseqüentes terão como base uma carta de reclamação feita a respeito do mato alto e abundante que toma conta da área pública à prefeitura municipal, que foi enviada a um site de notícia:

6. No último parágrafo, o autor da carta conclui o texto com uma crítica e uma sugestão. Leia.

[...]

Tomo a liberdade de sugerir à municipalidade, que tanto gosta de reforçar a escassez dos recursos públicos, que afetam diretamente a qualidade e a periodicidade da prestação do serviço público, que passe a economizar verbas com a contratação de assessores.

a) No caderno, explique qual é a crítica feita por ele.

O autor afirma que a Prefeitura gosta de reforçar que não tem dinheiro (verbas, recursos), mas gasta com novos funcionários.

b) Registre no caderno a afirmação correta. O autor da carta sugere que a Prefeitura:

II. O autor sugere que a Prefeitura não contrate mais assessores para economizar verbas e, desse modo, conseguir atender a população.

I. contrate mais assessores;

II. não contrate mais assessores.

• Explique essa sugestão.

7. b) Resposta pessoal. Possibilidade: Por se tratar de um site, alguns elementos das cartas publicadas podem não estar presentes (como a data em que o leitor escreveu ao site). Também é possível que alguns elementos sejam omitidos por

**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 48).

Analisando a questão percebe-se uma interpretação textual que em sequência instiga a produção textual; tudo isso ocorre na letra a) quando solicita-se ao aluno que explique no caderno a crítica que é feita pelo autor. Essa situação da referida letra, entende-se que a atividade está levando o discente a uma reflexão crítica. Na letra b) do item em análise, tem-se os mesmos pontos já mencionados na primeira situação. Por meio do estudo de questões como essas é perceptível que o exercício contempla o ensino da gramática contextualizada, pois a carta como visto no trecho da questão, toca numa problemática política recorrente no país, presente nos noticiários televisivos, que muitas vezes pode passar despercebido pelo aluno, mas que a questão toma para refletir uma problemática social.

Em conformidade com Antunes, trabalhar por meio de uma abordagem contextualizada:

Precisa não perder de vista a dimensão global do texto, seu eixo temático, seu (s) propósito (s) comunicativo (s), o suporte em que vai circular etc. assim a gramática que defendemos como contextualizada é exatamente oposta à perspectiva de isolar os itens e tomá-los as coisas como independentes (Antunes, 2014, p. 47).

Diante dessa reflexão pode-se perceber que a gramática contextualizada é inerente ao trabalho que se deve realizar para a formação dos cidadãos capazes de reconhecer seus direitos perante as dificuldades sociais, por esta razão, não se pode falar em ensino contextualizado sem tocar em questões como a cidadania e direitos, sejam eles individuais ou mesmo coletivos.

Essa questão seguinte está pautada na construção critico-reflexiva, pois permite ao discente não apenas refletir sobre a solução de problemas coletivos, como traz a proposta de resolvê-los por meio de argumentos, veja:

4. Em sua opinião, escrever e enviar uma carta de reclamação ou solicitação, com argumentos válidos, é uma forma de refletir sobre problemas coletivos e ajudar a resolvê-los? Justifique sua resposta.

**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 49).

Neste segmento está sendo colocado em discussão tema que envolve questão na perspectiva crítico-reflexiva, de maneira contextualizada. A partir da questão, os alunos irão refletir criticamente sobre suas atitudes com relação a problemas coletivos. Diante disso, constata-se que a escola tem o papel de proporcionar ao discente um ensino pautado nesses elementos indissociável da vida do sujeito enquanto ser social; e é contextualizada no sentido de sabermos que essas questões são algo que de fato ocorre atualmente, portanto é realidade próxima do aluno.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (Brasil, 2007, p. 31).

A questão seguinte ainda se propõe a refletir sobre a carta de reclamação, agora sobre o aspecto da linguagem a ser empregada:

5. A linguagem empregada na carta é formal ou informal? Você a considera adequada ao contexto em que está inserida? Justifique sua resposta.

**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 51).

Se na questão anterior a proposta da atividade era pensar na possibilidade de reclamação, nesta, reflete-se em que tipo de linguagem pode ser empregada na carta de reclamação: se formal/informal. Logo, o LD, na medida que a questão está trabalhando a formalidade e a informalidade dentro dos contextos uso e a sua adequação a ele, finaliza pedindo uma justificativa para sua posição, citada em sua resposta pessoal reflexiva, pois é o momento em que o discente vai evidenciar a sua compreensão sobre os contextos de usos formais e informais da língua e, a partir dessa compreensão o professor poderá intervir nas suas atividades, a fim de ratificá-las ou mesmo retificá-las. Entende-se que o papel da escola é justamente este, de levar o aluno a desenvolver esse senso crítico. Como citado por Antunes (2008), a gramática está em função do uso da língua reais da língua e não meramente de conhecer e identificar suas estruturas.

Observe a atividade seguinte que contempla a produção textual em seus aspectos de contextualização.

5. Escolha o assunto de sua carta e selecione pelo menos dois argumentos que possam comprovar a reclamação.

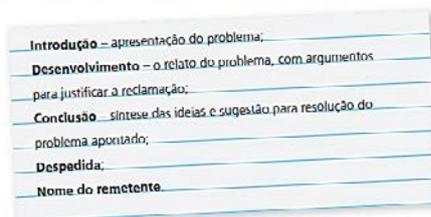
**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 54).

Na produção textual o aluno é levado a refletir sobre o seu cotidiano levando em conta as necessidades reais da sua comunidade, para construção dos seus argumentos. Pode-se perceber a contextualização e a diversidade – criatividade, pensar as necessidades, mais criação dos argumentos - envolvida, em que o aluno vai ser instigado a pensar. E desse modo, pode -se dizer que a educação é provocativa e quando isso ocorre ela constrói e jamais se repete. Esse paradigma de educação está estreitamente ligado com o modelo de ensino que se defende atualmente nos documentos recentes, como a BNCC, baseado na provocação na construção. A seguir, as orientações para essa produção textual:

### Planejando o texto

#### 1ª etapa

1. Defina para quem sua carta será enviada.
2. Como vimos, o texto de uma carta de reclamação pode ser dividido em algumas partes:



**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 54).

Corroborando com Antunes (2014, p. 47) “A gramática que defendemos como contextualizada precisa não perder de vista, seu (s) propósito (s) comunicativo”, vem para reforçar a ideia de que por meio da produção da carta os estudantes são colocados em uma situação de construtor do próprio conhecimento, partindo de sua realidade, pois à medida que é feita uma reclamação, o cidadão está reivindicando um direito seu, como integrante da sociedade a partir de sua realidade social, já que este irá reclamar um problema do seu contexto de vivência; assim, tem-se a gramática contextualizada.

Destaca-se o item 2, no qual a contextualização na atividade sugerida, o sujeito é desafiado a partir da própria realidade, a buscar identificar problemas sociais por meio de uma pesquisa. Sendo assim, é notório que o aluno é provocado a refletir de maneira crítica sobre questões de cidadania que no caso são os problemas que identificará, e a partir daí colocará em prática a cidadania em busca de um direito social, por meio da carta de reclamação. Desse modo se faz necessário reconhecer que:

A educação em e para os Direitos Humanos no contexto da diversidade linguística pode contribuir para constituição de uma nova realidade social e educacional. Portanto, a educação, nesse contexto, deve relacionar-se a um processo dinâmico e participativo que visa promover o diálogo e a resolução criativa e cooperativa dos conflitos que emergem no decorrer das interações e relações humanas. A Educação deve apresentar-se contextualizada, distando-se da rigidez e da padronização (Carvalho, 2015, p 53).

As próximas questões são um bloco de atividades que trata de uma temática muito relevante. O tema que segue são os direitos universais. Aqui os alunos serão provocados a refletir e criar seu próprio conhecimento, a partir do conhecimento dos direitos de todos.

1. Na *Leitura 1*, o autor da carta de reclamação reivindicava, entre outras coisas, o direito de ter um bairro seguro e bem cuidado. No vídeo sugerido na *Produção escrita*, vimos que pessoas com deficiência visual e com restrição de locomoção não tinham garantidos o direito de locomoção na cidade onde viviam. Você conhece algum outro caso em que um ou mais direitos dos cidadãos não estejam sendo respeitados? *Resposta pessoal.*
2. Você sabia que todas as pessoas têm direitos e deveres? Sabe quais são os direitos de uma criança em nossa sociedade, por exemplo? Se sim, cite alguns aos colegas e ao professor. *Resposta pessoal.*
3. Você sabe quem e como se estabelecem as normas para regular os direitos e deveres dos cidadãos em uma sociedade? Se souber algo a respeito, compartilhe com a turma. *Resposta pessoal.*

**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 62).

Neste aspecto, vê-se que o livro didático busca fazer uma interação ensino e aprendizagem pautada na questão da diversidade, tendo por base o respeito a partir do conhecimento das leis, das diferenças e dos direitos inerentes a todo cidadão; o que vem ao encontro do paradigma educacional defendido na contemporaneidade

No próximo segmento da análise, englobam-se questões que instigam o aluno a refletir de maneira crítica; aborda-se textos com uma diversidade linguística que desperta o aluno para a

leitura visual e oral levando-o a criar um pensamento para além da proposta contida na questão, levando o discente a buscar informações sobre temas importantes que incluem discussões sobre novas culturas, podendo assim conhecer uma diversidade: as diferentes formas de falar, variação linguística, diversas formas de viver das pessoas inseridas na sociedade. Observe o texto que segue do livro em análise.

#### Formas de polidez

A interação entre duas pessoas quando conversam envolve vários fatores. Um deles é o quanto essas pessoas se conhecem: se são amigas ou se pouco se conhecem, o ambiente social em que dialogam, etc. A forma de se dirigir a uma pessoa que não conhecemos é diferente daquela usada com quem temos familiaridade. Sente-se com um colega. Juntos, leiam esta charge.



2. Possibilidade:
- O senhor sabe onde fica a rua X?
  - Eu não sei, desculpe.
  - Faz esquina com a rua Y?
  - Também não conheço.
  - É perto da escola tal?
  - Ah, sim. É aliás do senhor.

**Charge** é um desenho com ou sem texto verbal, geralmente publicado em jornais ou revistas, que tem como tema um acontecimento atual e a intenção de provocar humor ou crítica.

1. Observem a sequência das falas no diálogo. De que modo esse diálogo contribui para criar o humor da charge? *As repetidas orientações de localização não são por nome de ruas e sim por pontos de referência.*
2. O diálogo ocorre entre uma pessoa que deseja uma informação e uma para quem se pede a informação a respeito de um endereço. Oralmente, reconstruam o mesmo diálogo tornando as falas do personagem que responde mais polidas.

**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 191).

Nessa charge percebe-se uma atividade inerente ao que se pretende ensinar dentro da gramática contextualizada, pois ao fazer a leitura em grupo, o aluno vai discutir e ao mesmo tempo que discute, reflete sobre as diferentes formas de falar com o outro; desse modo vai compreender a diversidade linguística presente na comunicação. Logo, perceberá que a maneira de dialogar com uma pessoa do seu cotidiano difere do diálogo com alguém que não tem essa familiaridade. Para isso, o aluno vai avaliar sobre sua comunicação com as pessoas no seu dia a dia fazendo relação com a comunicação que tem com pessoas as quais não possui tal familiaridade.

Diante disso, identifica-se a contextualização à medida que o discente analisa as formas de se comunicar. Segundo o Franchi (2006) o ensino de língua torna-se mais efetivo partindo da realidade dos estudantes, mostrando que a usual, do dia a dia, a gramática internalizada, não é errada.

Entende-se que em algumas situações, a gramática normativa precisará entrar em ação não no intuito de menosprezar a linguagem do aluno, no seu uso social, mas com o intuito de conscientizá-lo ensinado, pois em muitos documentos é preciso apropriar-se da linguagem mais culta, normativa; todavia o ensino de gramática jamais pode desprezar o que o aluno já tem internalizado, mas ao contrário, usar isso em função da sua aprendizagem.

A proposta de atividade seguinte foca no gênero da oralidade, muitas vezes relegado nas atividades de língua portuguesa na sala de aula como relata pesquisas de Antunes (2003), mas direcionado pela BNCC para o trabalho com a linguagem. Veja como foi trabalhado essa proposta neste LD.

#### 4 Apresentação oral

Você conheceu o relato pessoal de Bartolomeu Campos de Queirós e viu que esse gênero reflete a experiência de vida de quem o escreveu. Ler ou ouvir um relato como esse pode sempre nos ensinar algo novo.

Agora, que tal produzir uma exposição de relatos? Em grupos, vocês irão entrevistar algumas pessoas para ouvir a história delas ou um momento marcante de vida. A partir desses depoimentos, produzam relatos escritos para compartilhar com os colegas.

Vocês podem gravar os relatos e enviar os áudios diretamente para as pessoas entrevistadas como uma homenagem a elas. Os relatos também podem compor uma coleção de áudios no blogue da turma.

#### Antes de começar

Leia este relato em 3ª pessoa, produzido por alunos do 8º ano de uma escola em São Paulo a partir da entrevista com um morador desse município e de seu depoimento.

#### Um breve relato de seu João Rodrigues sobre São Miguel e adjacências

##### SINOPSE

Seu João Rodrigues faz uma narrativa de sua própria história, de São Miguel e adjacências.

##### HISTÓRIA COMPLETA

PROJETO MEMÓRIA LOCAL – SÃO MIGUEL PAULISTA – EMEF JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA

ELABORAÇÃO: ALUNOS DA 7ª SÉRIE C

ENTREVISTADO: JOÃO RODRIGUES DA SILVA.

No dia 09 de setembro de 2006 os alunos da 7ª C da ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA entrevistaram o Sr. JOÃO RODRIGUES DA SILVA. O Sr. JOÃO nos disse que tem 101 anos, mas no registro ele tem 91 anos. Ele tem 57 anos de casado, tem seis filhos. [...] Seu João mora em SÃO MIGUEL PAULISTA desde 1940. Conta ele que SÃO MIGUEL possuía inúmeras plantações, como por exemplo de batata-doce, lá na VILA JACUÍ. Também disse que a MARECHAL TITO ligava SÃO PAULO e RIO. O transporte era só trem e carroça e um homem trazia pão de manhã pra todo mundo e à noite voltava com batata-doce. Não tinha asfalto, era só barro e mato; quando chovia dava enchente e atingia as casas. A casa do seu João é uma das mais antigas do bairro. [...] Disse também que o tempo é relativo em nossas vidas, "nós vivemos cada época e o que não muda é que nós temos sempre que trabalhar. Cada tempo tem suas fases boas e ruins".

**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 192).

Na proposta da atividade acima encontra-se um leque de meios pelos quais o aluno pode construir seu conhecimento partindo da pesquisa que possibilitará o pensamento crítico-reflexivo, além de possibilitar atividades que em certos momentos se reportam ao contexto do discente, pois tem como base um relato pessoal que reflete a experiência de vida das pessoas que de alguma forma contribuíram com uma cidade, bairro, escola, etc.

Os alunos poderão ir além, porque eles realizarão pesquisa em grupos podendo partir de uma situação em que estão inseridos até chegar a outro contexto, como por exemplo, conhecer os diferentes falares e perceber assim a diversidade linguística e considerá-la, para que ocorra de fato a comunicação e com isso, ao produzir os relatos serão motivados a refletir sobre oralidade e a escrita, uma vez que irão produzir perguntas para entrevistas e depois expô-las para a turma. Logo, esses passam a refletir sobre a modalidade formal da língua, pois terão que escrever as perguntas/itinerário para o relato pessoal:

O objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se a criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso as formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas (Franchi, 2006, p. 29).

Como percebe-se nessas questões, o reiterar a assuntos que levam o estudante a ser crítico-reflexivo, através de informações implícitas do texto na questão, entende-se também que é trabalhado a cidadania, em que ao falar com diferentes pessoas deverão respeitar a sua língua materna independentemente do contexto em que estão inseridos, e quando se trata de respeito às diferenças inclui atitudes cidadãs: “O Brasil destaca-se por ser um país que, desde o descobrimento, o desrespeito aos Direitos Humanos é encontrado de forma latente” (Carvalho, 2015, p.13). Essa severa crítica posiciona-se a favor de desfazer-se dessa irreverência ao falante natural da língua, com um trabalho especialmente feito pelo LD, por ser um registro, um documento.

A atividade que segue está trazendo uma proposta muito pertinente ao contexto atual digital do aluno, quando traz a temática da viagem e o conhecimento da cultura por meio de *podcast*.

#### Conheça seu país

Vamos praticar a escuta de um texto com dicas de viagem. Para isso, o professor vai apresentar um episódio de *podcast* publicado no site de uma rádio, voltado para turistas e viajantes. Sua tarefa será ouvi-lo com bastante atenção e, depois, analisar como o texto se organiza e como o apresentador se expressa.

**Sua viagem, com Ricardo Freire**

O turista profissional Ricardo Freire dá dicas de viagens pelo Brasil e o mundo, com detalhes que vão fazer a diferença no seu roteiro. [...]



FREIRE, Ricardo. Sua viagem. Disponível em: <www.bandnewsfm.com.br/colunista/sua-viagem-com-ricardo-freire/>. Acesso em: 2 jul. 2018.

5. Como é a linguagem utilizada: formal ou informal? Considerando o meio de comunicação em que é veiculado o *podcast* e o público a que se destina, em sua opinião, essa linguagem está adequada?
  6. Como você avalia essa apresentação? Aprendeu algo novo sobre a produção de textos orais, especialmente para o formato episódio de *podcast*? Resposta pessoal.
5. Informal, descontraída, com emprego de termos coloquiais (filhotes, pra dedê, etc.). Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que, considerando o público a que é destinado (um público amplo) e o formato, está adequada.

**Fonte:** Carvalho e Delmato (2018, p. 215).

O uso da oralidade é justamente o que está em consonância com a BNCC, pois esta agrupa as habilidades em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (BRASIL, 2018). Antes mesmo desse documento entrar em vigor, Antunes (2003) já fazia uma crítica ferrenha ao fato de constatar em suas pesquisas, no ensino de língua portuguesa no quesito oralidade, ainda se restringia a produções de registros informais, sendo relegado a produção de:

[...] gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do «falar em público» (Antunes, 2003, p.24).

Logo, são estas atividades que ela pontua, que de fato são exigidas na sociedade, em contextos diversos, que farão a diferença no uso social da língua, no uso da língua para além dos muros da escola, como é bem o foco de suas pesquisas/ estudos.

A atividade termina com uma avaliação feita pelo discente, momento em que o aluno vai analisar, refletir e criar sua opinião sobre a atividade de escuta.

Desse modo temos uma proposta de questão contextualizada, pois atualmente os jovens estão inseridos na denominada *era digital*, assim o uso do *podcast* é uma ferramenta provocativa, pois desperta neles o interesse, o pertencimento. É relevante na escola livros que se preocupam com tal abordagem, com questões que que tragam essa qualidade para o ensino, uma vez que o atual cenário é digital, portanto ao invés de fugir dele é importante incluí-lo na discussão com os alunos.

A questão acima é ratificada pelas falas de Antunes (2014, p.47): “A gramática que defendemos como contextualizada é exatamente oposta à perspectiva de isolar os itens e tomá-los as coisas como independentes” Temos ainda em Antunes que o “os sentidos pretendidos decorrem também dos elementos contextuais vivenciados” (Antunes, 2003, p.50).

Como se percebe, nas questões analisadas existe a criticidade nas situações em que o aluno precisa avaliar, analisar, criticar o assunto abordado para poder realizar a proposta de atividade. Dessa forma, partindo sempre do uso das palavras dentro de um contexto, para que assim entenda-se a pretensão de cada uma das tais naquela conjuntura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de aprendizagem de gramática em questões do livro didático ainda se limita ao estudo de regras e nomenclaturas a partir de exercícios estruturais. Apesar das novas orientações pedagógicas, sobre ensino de gramática, ainda existem exercícios isolados, ou com questões não provocativas, mas em parte identificou-se questões bem provocativas que levam o aluno a construir, transformar por meio do pensamento crítico-reflexivo. Incluindo também em alguns textos, temas e questões acerca de educação, diversidades e cidadania, numa perspectiva crítico-reflexiva.

Este estudo mostrou que há um avanço ainda que parcial, no que concerne ao tratamento gramatical e contextual, pois percebeu-se que a gramática não é vista em sua totalidade, uma gramática contextualizada, como um recurso, ou um meio, todavia é perceptível um avanço, um caminho é possível para que a gramática contextualizada se solidifique no ensino do LD, logo, no ensino da língua.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Rafael Dantas de. **Direitos humanos e diversidade linguística no ensino médio do distrito federal**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- DELMATO, Dileta; CARVALHO, Laiz. **Português: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia de Paula. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2008.
- FERREIRA, Maria do Socorro de Andrade. **O princípio da cooperação no livro didático**. Teresina: EDUFPI, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/o-principio-da-cooperacao-no-livro-didatico/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

# JOGOS, ENSINO DE MATEMÁTICA E EJA: COMPREENDENDO POSSÍVEIS ENTRELAÇAMENTOS NA UNIDADE INTEGRADA

ELIZA MONTEIRO<sup>1</sup>

## GAMES, MATHEMATICS TEACHING AND EJA: UNDERSTANDING POSSIBLE INTERWEAVINGS IN THE ELIZA MONTEIRO INTEGRATED UNIT

Tiago de Oliveira Ferreira  
tiago.oliveira.ufma@gmail.com

Formado em Magistério (Curso Normal em Nível Médio). Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática - pelo Centro de Ciências, Educação e Linguagens (CCEL), UFMA, Campus III, Bacabal-MA. Professor na rede municipal de ensino de Alto Alegre do Maranhão-MA.

### RESUMO:

Este artigo tem por objetivo compreender o que se mostra no processo de ensino e aprendizagem de matemática a partir do uso de jogos como recursos pedagógicos, numa turma de EJA na Unidade Integrada Eliza Monteiro, município de Alto Alegre do Maranhão – MA. O estudo realizado baseia-se na pesquisa-ação e foram utilizados como instrumentos/técnicas de coleta dos dados dois questionários [com questões abertas e fechadas], diário de campo do professor e gravação das aulas [os áudios das discussões em sala]. Para análise do material recorreu-se à Análise Textual Discursiva, por meio da qual construiu-se duas categorias: 1. O olhar que se modifica e, 2. O pensamento interpretativo, uma aprendizagem protagonizada e a elevação da autoestima. Os resultados obtidos mostram que antes da aplicação das atividades lúdicas, os alunos possuíam uma crença enraizada de que a matemática é constituída somente por cálculos infalíveis e, por consequência, a viam como uma disciplina complicada e com pouca inovação na forma de se ensinar os conteúdos, após o uso dos jogos em sala, os alunos passaram a reconhecer a presença da matemática em seus afazeres do dia a dia, demonstraram mais interesse em participar das aulas, protagonizaram momentos de aprendizados e elevaram suas autoestimas, vivenciando momentos de descontração desmistificando a matemática como “fria, rigorosa, infalível”. Todavia, observou-se, também, que no início houve um certo receio ao aceitar essas atividades, e que mesmo participando delas, trabalhando, entre outros, situações-problemas do nosso dia a dia, alguns alunos ainda a concebem como uma matéria complicada. Além disso, outros mostraram que, apesar do desenvolvimento de uma aula mais dinâmica abrir possibilidades para que isso aconteça, não necessariamente, sua adoção implicará em aprendizado.

**Palavras-chave:** jogos; ensino de Matemática; EJA.

1 - Este artigo é um recorte dos resultados de minha pesquisa de TCC “Jogos, ensino de matemática e EJA: compreendendo possíveis entrelaçamentos na Unidade Integrada Eliza Monteiro, defendido em outubro de 2022 e aprovado em novembro do mesmo ano.

## ABSTRACT:

*This article aims to understand what is shown in the process of teaching and learning mathematics from the use of games as pedagogical resources, in an EJA class at the Eliza Monteiro Integrated Unit, in the municipality of Alto Alegre do Maranhão - MA. The study carried out is based on action research and two questionnaires [with open and closed questions], the teacher's field diary and recording of classes [audio of discussions in the classroom] were used as data collection instruments/techniques. For the analysis of the material, Discursive Textual Analysis was used, through which two categories were constructed: 1. The look that changes and, 2. The interpretive thinking, a protagonist learning and the elevation of self-esteem. The results obtained show that before the application of the ludic activities, the students had a rooted belief that mathematics is constituted only by infallible calculations and, consequently, they saw it as a complicated discipline and with little innovation in the way of teaching the contents. , after using the games in the classroom, students began to recognize the presence of mathematics in their day-to-day tasks, showed more interest in participating in classes, were protagonists of learning moments and raised their self-esteem, experiencing moments of relaxation, demystifying mathematics as "cold, rigorous, infallible". However, it was also observed that at the beginning there was a certain fear in accepting these activities, and that even participating in them, working, among others, with problem situations of our daily life, some students still conceive it as a complicated subject. In addition, others have shown that, although the development of a more dynamic class opens up possibilities for this to happen, its adoption does not necessarily imply learning.*

**Keywords:** games; Mathematics teaching; EJA.

## INTRODUÇÃO

Quando falamos em “ensino de” deparamo-nos com alguns estigmas, isto é, com modos de ver, conceber e abordar o ensino por um viés um tanto transmissivo, que dificulta, na maioria dos casos, a compreensão dos conteúdos abordados ou o próprio espaço-tempo reduzindo possibilidades de espaços de interação, reforçando uma crença enraizada de ser difícil de se aprender, sobretudo com destaque para a área de Matemática.

Sobre esta última, geralmente fazemos menção a algo difícil, frio, com pouca ou nenhuma inovação, por estar intimamente conectada às nossas experiências escolares, em que, muito provavelmente, o professor conduziu e/ou ainda conduz seu modo de ensinar de forma transmissiva, isto é, fazendo uso de técnicas que não extrapolam/transcendem o tradicional, em que o professor transmite os conceitos/conteúdos e os alunos repetem aquilo que lhes foi dito (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2002). Ou seja, na maioria dos casos, os professores prendem-se apenas ao livro didático, o que por si só, já deixa a desejar por, em sua maioria, não contextualizar os conteúdos com a realidade dos educandos, principalmente quando voltamos nosso olhar para as escolas do campo.

Por também ter sido vítima durante toda a minha trajetória escolar, de um ensino estático, em que os alunos se constituem como sujeitos espectadores e não recriadores do mundo (FREIRE, 1987), minha concepção a respeito da matemática não foi diferente. É bem verdade que a tradicionalidade não pode ser excluída do processo de ensino e tampouco ser vista como um fator, exclusivamente, fragmentador ou desprovido da promoção de qualquer aprendizado (GRANDO, 2015), afinal, precisamos recorrer a este, pois fórmulas precisam ser escritas e manipuladas, cálculos praticados e dúvidas sanadas. O que não se pode permitir é que o seu uso implique na compreensão errônea de que “decoreba” corresponde à aprendizagem.

Tais reflexões me foram oportunizadas/suscitadas ao cursar a disciplina Metodologias para o Ensino de Ciências e Matemática nas Escolas do Campo. Na oportunidade, além de reconhecer a impreterível importância de contextualização dos conteúdos com o meio social no qual os discentes encontram-se inseridos foi possível ampliar horizontes ao visualizar as possibilidades de se ofertar um ensino com viés mais lúdico/prazeroso [possivelmente interdisciplinar] e participativo que oportunize um real aprendizado.

Assumimos, desta forma, o jogo como um recurso pedagógico indispensável (LARA, 2003; 2011; RAU, 2013). Suas contribuições podem ser percebidas não somente na assimilação do conteúdo que está sendo abordado, por ser trabalhado de maneira mais lúdica, e, portanto, prazerosa, mas também no fato de que as dificuldades de compreensão, de aspectos afetivos e psíquicos, assim como a participação, motricidade e raciocínio lógico são fortemente trabalhados/superados e potencializados (GRANDO, 2000; KISHIMOTO, 1994; 2008; DUARTE, 2012).

Nesse sentido, refletir sobre o ensino de matemática e as metodologias utilizadas nessa disciplina, na Unidade Integrada Eliza Monteiro, município de Alto Alegre do Maranhão-MA, na qual dei início à carreira docente e atuo a aproximadamente 7 anos, torna-se um passo necessário. Apesar de não atuar especificamente na disciplina de matemática, minha trajetória na Educação Básica e Ensino Superior instigaram um novo olhar sobre este espaço. Considerando ainda que tal disciplina compõe a estrutura curricular da EJA – Educação de Jovens e Adultos – das etapas III (6º e 7º anos) e IV (8º e 9º anos) ofertada no turno noturno da referida escola, no qual atuei pelos dois últimos anos, ao invés de olhar para o trabalho de outro educador, voltei-me para minha própria prática, buscando por um ensino de matemática mais interessante e recreativo, por meio do uso do lúdico.

Tal escolha deu-se ainda, pelo fato dessa escola localizar-se no campo caracterizando-se num excelente espaço empírico, tendo em vista o fato de que sou oriundo do mesmo e valorizo minhas raízes históricas, bem como, o detalhe de que a formação que deu vida a este artigo corresponde a uma formação voltada para esse público, ou seja, voltada para as escolas do campo, que busca em sua função social, antes de tudo, contribuir para com a formação humana de seus sujeitos, reconhecendo-os como indivíduos proprietários de cultura, viventes e trabalhadores do campo.

Considerando que os alunos da EJA passaram um período significativo de suas vidas evadidos desse ambiente, por inúmeras razões, o que ampliou suas dificuldades de aprendizagem, principalmente na matemática, e que a prática do educador diz muito sobre a permanência ou desistência deles, se torna de grande valia problematizar por um viés fenomenológico: *O que se mostra no processo de ensino e aprendizagem de matemática em uma escola do campo, numa turma de EJA, ao explorarmos o uso de jogos como recursos pedagógicos?*

O objetivo geral corresponde a *Compreender o que se mostra no processo de ensino e aprendizagem de matemática a partir do uso de jogos como recursos pedagógicos, em uma turma de EJA na Unidade Integrada Eliza Monteiro (município de Alto Alegre do Maranhão-MA).*

Como objetivos específicos estabelecemos: conhecer as concepções prévias dos alunos da EJA sobre o ensino da matemática, a partir de suas experiências dentro e fora da sala de aula; produzir material didático lúdico para o ensino de matemática de modo contextualizado com a realidade dos alunos; e, analisar as narrativas dos alunos durante e após a realização das atividades lúdicas propostas.

## O ENSINO DA MATEMÁTICA: ANÁLISES E PROPOSIÇÕES À LUZ DE NOVOS HORIZONTES PEDAGÓGICOS

Quando falamos em matemática, geralmente, fazemos referência a algo difícil, frio ou até mesmo com pouca inovação. Esta alusão se deve ao fato de que muito provavelmente, quando tivemos contato com a mesma, sobretudo em sala de aula, o professor conduziu e/ou ainda conduz o processo de ensino e aprendizagem de modo exclusivamente tradicional, com aulas expositivas e prendendo-se, na maioria das vezes, apenas ao livro didático.

D'Ambrosio, B. (1993, p.35) também compartilha desse mesmo pensamento dizendo que muitos indivíduos consideram a Matemática

[...] uma disciplina com resultados precisos e procedimentos infalíveis, cujos elementos fundamentais são as operações aritméticas, procedimentos algébricos e definições e teoremas geométricos. Dessa forma o conteúdo fixo e seu estado pronto e acabado. É uma disciplina fria, sem espaço para a criatividade [...]. (D'AMBROSIO, B., 1993, p. 35).

Vista como um “terror”, a maioria dos discentes a resumem num punhado de fórmulas e expressões ou cálculos difíceis que, na maioria das vezes, não conseguem aprender e sim decorar. Além do mais, compartilhamos do pensamento de D'Ambrosio Beatriz (1989, p. 01) quando reconhece que a forma como se dá o desenvolvimento das aulas de matemáticas, em sua maioria, não transcende o tradicional, configurando-a numa “[...]aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante”, e o aluno, por sua vez, “copia da lousa para o seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor”.

Passivados por esse modo de ensino, os alunos pouco despertam interesse pela matemática, haja vista não reconhecerem uma significativa manipulação dos conteúdos abordados, sentindo-se, muitas vezes, “incapacitados” de solucionar problemas seja por não saberem qual o melhor caminho a ser seguido ou por desistirem achando que tais cálculos foram elaborados por gênios.

Na tentativa de desmistificar esse conceito, o jogo pode ser um auxílio pedagógico promissor. Lara (2011) ressalta que o uso de jogos cada vez mais vem ganhando espaço dentro da sala de aula e que não podem ser compreendidos tão somente como um aporte recreativo, mas, sobretudo, como um meio/veículo para a construção do conhecimento, pois, a matemática vista como um “bicho-papão”, de cálculos infalíveis, de repetição/treinamento/memorização, dá lugar a uma matemática mais prazerosa, interessante, a momentos de descoberta que o jogo proporciona.

Muitos são os argumentos que fundamentam a recorrência à utilização do jogo como princípio educativo, como os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais –, pois além de reconhecerem o exposto ligeiramente acima, acrescentam “[...] que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver” (PCN, 1997, p. 36).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo do seu processo formativo, ressalta que a aprendizagem matemática ocorre quando se consegue atribuir significado a ela e este significado tanto pode ser possibilitado pelos objetos matemáticos quanto por outros meios, como no caso, o cotidiano ou “[...] malhas quadriculadas, ábacos, **jogos**, livros, vídeos, calculadoras, planilhas(...)[que] têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas” (BRASIL, 2018, p.276, grifo nosso).

Silva (2016) sinaliza que o lúdico, como uma das possibilidades [e tentativa] de proporcionar momentos de maiores aprendizagens em sala de aula, vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito escolar: desperta o interesse do aluno, possibilita momentos de interação, potencializa a relação professor-aluno, aluno-aluno, bem como uma formação cidadã, pois se trabalha diversas dimensões formativas do sujeito, isto é, social, cultural, cognitiva, relacional, pessoal e dentre outras.

Compreendendo que os alunos da EJA além de possuírem um certo insucesso escolar devido a inúmeros fatores, também são pessoas com uma rotina muito cansativa, pois muitos trabalham o dia todo e quando chega à noite ainda precisam ir para a escola, ambiente em que eles precisam se sentir pertencentes e que seja um espaço prazeroso, ressaltamos.

Levando em consideração que, mesmo estes educandos tentando retornar à sala de aula, por certos motivos, acabam evadindo novamente. Carvalho (2014) aponta que uma das formas de se tentar fazer com que esses alunos permaneçam pode ser o uso da ludicidade atrelado aos conteúdos; Guimarães e Bueno (2021) reconhecendo a aplicabilidade do lúdico no ensino da EJA, reforçam que os alunos são estimulados e participam nas aulas, tornando-se mais independentes e reconhecedores de seus potenciais.

Haja vista que o público da EJA possui suas singularidades, quem, de fato, são esses sujeitos?

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM BREVE OLHAR

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – e, mais recentemente, chamada EJAII (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) é uma modalidade de ensino oferecida pela rede pública de nosso país, com os níveis de Ensino Fundamental e médio, destinada àquelas pessoas que por algum motivo não conseguiram concluir ou cursar seus estudos na idade apropriada ou quase tiveram ou não acesso à escola, e que buscam sua reinserção neste espaço formativo.

Reafirmada pela LDB – 9394/1996 (Art. 4º, Incisos I, VI e VII) a educação como um direito nosso e principalmente daqueles mais marginalizados que deve ser assegurado pelo dever do Estado deve ser garantido esse direito mediante a:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996).

Isso quer dizer que é necessário compreendermos a EJAII para além de uma modalidade de ensino que “tente recuperar esse tempo perdido” em que o sujeito tenha passado fora da sala de aula/escola, com perspectivas não só de acesso, mas sobretudo de permanência, pois, antes de tudo, a EJAII é um direito. Além disso, é imperioso que enxerguemos este público com outros olhos, no sentido de compreendê-los como sujeitos que, além de terem um histórico de insucesso escolar (pois cada um tem/teve o motivo pelo qual lhe condicionou essa evasão) também possuem uma vasta bagagem de experiências vividas e convidadas.

Portanto, é importante que se possibilite um processo educativo que, valorizando seus alunos como sujeitos protagonistas de seus aprendizados, reforce o direito de uma educação libertadora/emancipatória, uma educação que possa “[...]com meios capazes de proporcionar à classe trabalhadora um saber que seja instrumento de luta, a fim de que possa de forma consciente, renascer enquanto homens e com eles uma nova escola” (VALE, 2001, p. 46).

Diante de tantos anos distante da escola, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA traz em suas funções uma perspectiva *reparadora* que, de modo resumido, diz respeito ao seu direito de acesso a uma escola de qualidade e sua condição ontológica. Uma perspectiva *equalizadora* – pois independentemente das mais variadas situações (trabalhadores, donas de casa, imigrantes, encarcerados, etc.) que levaram a essa evasão, se aspira que esses sujeitos possam ingressar em mercado de trabalho e nas mais diversas esferas sociais. E, uma perspectiva *qualificadora* que reflete o caráter de sujeito inacabado, isto é, eterno aprendiz em que sua potencialidade de

desenvolvimento, bem como de educação podem ser possibilitados em espaços escolares ou não, sendo “[...] um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 09).

Segundo a LDB (9.394/96), seção V, Art. 37, parágrafo 1º, os sistemas de ensino deverão assegurar, de forma gratuita, a este público “[...] que não puderam efetuar **os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996. Grifos nossos). Monteiro e Monteiro (2015) reconhecem que trabalhar com a EJA não é uma tarefa muito simples porque há toda uma diversidade a ser considerada. O público dessa modalidade é geralmente pessoas que possuem uma trajetória de vida sofrida, uma rotina cansativa pelo trabalho que fazem e, em sua grande maioria, portam dificuldades de leitura e escrita e domínio das operações matemáticas.

Sabendo que os estudantes da EJA já possuem toda uma história de vida construída, e, portanto, diversos aprendizados, formas de se expressarem, entenderem e raciocinarem, por que não aliar tais atributos aos conteúdos, trazendo para dentro da sala de aula e de forma mais dinamizada, principalmente com a disciplina de matemática, oportunizando reviver momentos descontraídos e ricos em interações?

Ou seja, é preciso permitir aos estudantes dessa modalidade de ensino questionarem, participarem, compreenderem, externar seus pensamentos e formas de resoluções, se desprendendo daquela matemática enraizadamente calculista, cheias de fórmulas, com resultados inquestionáveis, sem oportunidade para deduzirem, experimentarem ou apontar formas de resolução a partir de seus conhecimentos adquiridos pela vida, pelo trabalho, pela rotina, haja vista esses indivíduos se posicionarem “[...] como sujeitos que construíram outro modo de usar a matemática, composto por outros valores, outras concepções e outra relação com o mundo” (FONSECA; SIMÕES, 2014, p. 529).

Concordando com Nogueira (2016) e por objetivarmos espaços/momentos em que os alunos dessa modalidade de ensino possam ser protagonistas dos seus aprendizados, entre outros fatores, a partir de resolução de situações-problemas exigindo estratégias para tanto, raciocínio lógico, companheirismo, trabalho em equipe, assim como o aprofundamento daquilo que foi ou estar sendo trabalho em termos de conteúdos, no campo matemático e, possivelmente por um viés interdisciplinar (com ciências) faremos recorrência aos jogos de aprofundamento e estratégicos a fim encontrarmos apontamentos no campo matemático – e para além dele – que coadunam ou tangenciam dessa perspectiva, a partir do uso desses jogos.

## METODOLOGIA

Consideramos que a pesquisa realizada se configura como Pesquisa-ação, baseada em experiências vividas por 7 estudantes do Ensino de Jovens e Adultos, das etapas III e IV (6º, 7º, 8º e 9º anos), no turno noturno, de uma escola do campo nas aulas de matemática, com o uso de jogos em sala de aula.

Compreendemos Pesquisa-ação como um conjunto de procedimentos, interligando conhecimento e ação, de modo que no decorrer de toda a ação, busca-se extrair novos aprendizados. Ou seja, “carrega em si processos integradores entre pesquisa, reflexão e ação em uma dinâmica em espiral cíclica, criando espaço-tempo para que a integração investigador-grupo vá se aprofundando e aproximando os envolvidos” (FRANCE-FRAHIA, 2012, p. 39).

Para Thiollent (2011, p.20) a pesquisa-ação é realizada “[...] em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Tendo, para o tratamento do material produzido, no intuito de compreender o que se mostra a partir das narrativas desses estudantes que lancemos mão da Análise Textual Discursiva como metodologia de análise qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2007) e como instrumentos/técnicas de coleta de dados utilizamos questionários (com questões abertas e fechadas), diário de campo do professor e gravação das aulas (os áudios das discussões em sala).

Para a análise dos dados obtidos, como dito anteriormente, utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Segundo os autores a ATD pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguidamente de reconstrução

[...] de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. MORAES; GALIAZZI (2007, p. 134).

Como corpus da pesquisa definimos as transcrições das aulas e os questionários respondidos pelos alunos antes e depois das atividades, e os compreendemos como textos.

Para a primeira etapa da ATD, que é a unitarização, foi utilizada a sigla US que significa Unidades de Significados, numeradas por ordem numérica crescente (de 1 a 30) que correspondem às falas transcritas dos alunos (texto da unidade de significado) e foi criado um resumo que sintetizasse os pontos mais importantes da unidade, para, assim, facilitar a segunda etapa: a categorização. Desse modo, o quadro das unidades ficou conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1** - Modelo do quadro das Unidades de Significados.

SIGLA	TEXTO DA UNIDADE DE SIGNIFICADO	PALAVRA OU RESUMO
US 1	<i>“Foi muito bom, foi mais fácil, foi mais divertido” (Itapecuru),</i>	Avalia as atividades como boas, fáceis e divertidas.
US 2...	<i>“Foi bom, divertido e legal” (Pirapemas),</i>	Avalia as atividades como boas e divertidas.
US 3...	...	...

**Fonte:** FERREIRA, 2023.

Depois de selecionadas as unidades de significado, estas passaram a integrar as categorias iniciais e, depois de análise, de construção e reconstrução destas, percorreu-se entre as iniciais, intermediárias, até chegar às categorias finais. A partir dessas pôde-se estruturar e reestruturar o metatexto, em que este traz elementos para se pensar sobre *o que se mostra no processo de ensino e aprendizagem de matemática a partir do uso de jogos como recursos pedagógicos, numa turma de EJA na Unidade Integrada Eliza Monteiro (município de Alto Alegre do Maranhão-MA).*

Inicialmente, identificou-se 10 categorias, das quais, em caráter intermediário, conglomerou-se em 7 e, finalmente, em 4 categorias. Como a categorização é um processo de construção e reconstrução, das 4 categorias finais os termos semelhantes foram sendo aglomerados, o que

resultou, *a posteriori*, em 2 categorias definitivas: 1. *O olhar que se modifica*; e, 2. *O pensamento interpretativo, uma aprendizagem protagonizada e a elevação da autoestima*.

No intuito de preservar a identidade dos participantes, bem como, na tentativa de não os desumanizar, optamos por nomeá-los pelo nome do rio que banha o município de Alto Alegre do Maranhão (MA), no qual a pesquisa foi desenvolvida, e alguns de seus afluentes (CORREIA-FILHO *et al.*, 2011), a saber: Itapecuru, Pirapemas, Itapecuruzinho, Alpercatas, Peritoró, Pucumã e Codozinho. Além disso, no intuito de destacar a fala dos participantes, estas se encontram em itálico e os erros ortográficos foram ajustados, sem que o significado da frase fosse alterado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a utilização de várias atividades lúdicas – situações-problemas de raciocínio lógico no início das aulas; jogo do boliche; jogo do stop; jogo de dados conjunto com o material dourado; análise e atribuição de preços de mercadorias, assim como sua discussão histórica, social e política e um minitorneio de matemática foi aplicado aos estudantes um questionário (com questões abertas e fechadas) com o intento de levantarmos algumas informações sobre suas impressões acerca das atividades desenvolvidas.

O corpus resultou na construção, *a posteriori*, de 2 categorias finais: o olhar que se modifica e o pensamento interpretativo, uma aprendizagem protagonizada e a elevação da autoestima, cujos metatextos são apresentados a seguir.

### **O olhar que se modifica**

Fonseca e Simões (2014) e Lima e Fonseca (2018) ressaltam que é preciso repensar o papel tanto da escola quanto do ensino de matemática, principalmente, no âmbito da formação/educação de alunas e alunos trabalhadores, pois é um público que possui uma rotina cansativa e é oportuno repensar em metodologias que despertem mais o interesse nas aulas de matemática e que a escola seja um ambiente mais prazeroso para esses alunos.

Nesse sentido, a partir do questionário aplicado, o que se pôde observar é que o olhar de certos alunos mudou em relação à matemática, pois, antes a compreendiam como, e tão somente, um punhado de “Conta”, “Cálculo”, “Muito número” (*Pirapemas, Alpercatas e Codozinho, respectivamente*), assim como “Os números”, “Resolver as contas” e “Número, contas, soma...” (*Itapecuru, Pucumã e Itapecuruzinho, respectivamente*). Entretanto, após a realização dessas atividades - que ora eram trabalhadas com o lúdico, ora contextualizadas com o meio social dos estudantes - estes passaram a concebê-la de uma forma diferenciada, haja vista relataram que:

*“Que ela é importante na nossa vida. Porque tudo que a gente faz tem a matemática no meio... fazer as coisas na hora certa, comprar alguma coisa no comércio...tem várias formas de matemática, tudo que a gente faz tem matemática” (Itapecuruzinho).*

*“[...] a matemática está presente em tudo que nós fazemos. Ela não é só conta. Não tem só um jeito de aprender matemática, tem várias formas” (Itapecuruzinho).*

Paralelo à utilização dos jogos e atividades, na maioria das vezes, por fazer uso dos conhecimentos prévios dos alunos e de situações-problemas que estão presentes em seu convívio, de maneira mais concreta, a Itapecuruzinho, por exemplo, sempre externava que “*tipo assim professor, a matemática tá presente em tudo que nós fazemos. Ela não é só conta. Não tem só um jeito de aprender matemática, tem várias formas*”.

Sobre isso, Rigatti e Cemin (2021) traz à baila a necessidade de se fazer o uso de técnicas que se remetem ao cotidiano do nosso alunado, permitindo, por exemplo, entender que são necessários conceitos matemáticos para economizar nas compras ao ir em um supermercado ou

que no simples contar de “colher de açúcar que você usa pra passar um café” (Peritoró), a matemática estará presente.

Almeida, Santos e Carneiro (2016) nos chamam à atenção para o espaço em que nossos estudantes estão socialmente inseridos porque esse espaço no qual estão convivendo requer uma compreensão de matemática e, nossos alunos ao irem para a escola já levam consigo situações que a envolvem, pois compreendem

*“Que ela é importante na nossa vida. Porque tudo que a gente faz tem a matemática no meio... fazer as coisas na hora certa, comprar alguma coisa no comércio...tem várias formas de matemática, tudo que a gente faz tem matemática” (Itapecuruzinho).*

Ou seja, possuem uma matemática articulada a formas culturais distintas de matematizar, associada ao contexto cultural do estudante, que nós, educadores, devemos valorizar e utilizar de seus conhecimentos prévios matemáticos, pois o primeiro passo “cabe ao professor, frente à sua formação, fazer críticas à sua disciplina e romper com velhos paradigmas” (URPIA *et al.*, 2021).

Além de compreenderem que a matemática está presente em nosso meio e, por isso, há diversas formas de abordá-la, avaliando as atividades desenvolvidas, alunas e alunos relataram que na matemática pode haver momentos mais prazerosos, pois afirmaram que:

*“Foi muito bom, foi mais fácil, foi mais divertido” (Itapecuru);*

*“Foi bom, divertido e legal” (Pirapemas);*

*“Muito bom porque foi legal” (Alpercatas);*

*“Nota 10 porque foi muito legal” (Pucumã);*

*“Foi boa, divertido, aprendemos de forma diferente, né?” (Codozinho).*

Podemos observar que os termos “muito bom”, *legal*, *divertido*, *diferente*, e *mais fácil* aparecem em evidência, isto é, mencionam que aquelas aulas de matemática corriqueiramente maçantes, em que o professor recheia o quadro com cálculos, números, e os alunos copiam e reproduzem em exercícios, aquilo que mecanicamente lhes foi dito, (FIORENTINI, 1995) pode dar lugar a uma aula mais divertida, por meio da ludicidade, por exemplo.

Por outro lado, mesmo com o uso dessas atividades em sala de aula, nota-se que a matemática “*Ainda é difícil*” (Pirapemas), “*Muito complicado*” (Alpercatas), e até “*Mais ou menos*” (Peritoró). Em outras palavras, entende-se que mesmo após a participação nas atividades lúdicas, avaliadas como boas porque foram divertidas, esses estudantes consideram a matemática ainda um tanto “muito complicada”, mas subentende-se que há a possibilidade de seus olhares mudarem em relação a ela e promover espaços de interação, diversão e aprendizado a partir de atividades mais prazerosas.

Observamos que uns enxergam a matemática ainda como algo difícil por se tratar da manipulação das operações à sua risca de resolução, fundamentada por postulados, fórmulas, axiomas e teoremas e, conseqüentemente, compreendendo-a e perpetuando-a como uma disciplina/ciência abstrata e rigorosa sem “possibilidade” de erros (D’AMBROSIO B., 1993; ALMEIDA; SANTOS; CARNEIRO, 2016), ao passo que outros passaram a concebê-la como uma disciplina mais divertida, interessante e que pode ser trabalhada/vista de maneira “*Diferente, porque foi trabalhado de forma diferente*” (Codozinho). Isso mostra que cada indivíduo tem uma maneira diferenciada de matematizar ou de pensar matematicamente (LARA, 2011).

Portanto, observamos que aquela matemática vista pelos alunos como necessariamente restrita aos cálculos infalíveis pode promover outros horizontes quando abordada de maneira diferenciada e, mesmo que em certos pontos, a matemática ainda seja vislumbrada como algo

difícil por haver nela uma certa rigurosidade, nossas percepções podem mudar dando espaços para momentos mais atrativos e de possibilidades de aprendizado.

### **O pensamento interpretativo, uma aprendizagem protagonizada e a elevação da autoestima**

Alguns alunos demonstraram que o caráter interpretativo também está diretamente relacionado com a matemática e contribui para sua aprendizagem, isto porque em algumas aulas, por exemplo, eram propostos desafios de raciocínio lógico. Ou seja, “*Faz a gente pensar*” (Pucumã), “*A gente pensa, pensa e aprende dessa forma*” (Alpercatas), e, paralelo a isso, compreendem que “*Tem diversas forma de trabalhar a matemática*” (Itapecuruzinho”), pois eles eram instigados a pensarem e mesmo que, na maioria das vezes, iniciassem seus pensares individualmente, externavam seus argumentos naturalmente, possibilitando uma interação entre si, ouvindo e compartilhando ideias/pensamentos diferentes, que culminavam numa resposta construída em conjunto.

Ou seja, a participação que antes acontecia em caráter mais individual e até mesmo receosa devido ao julgamento dos outros estava natural e intrinsecamente nesses momentos, o que possibilitou àqueles que quase não participavam, e aos que se manifestavam individualmente, se desprenderem dos julgamentos alheios e demonstrarem seus predicados e potencialidades. Desse modo, interagindo, opinando, externando seus pensares e, na maioria das vezes, competindo, passaram a enxergar a matemática “[...] como a disciplina dinâmica que ela é, com espaço para a criatividade e muita emoção (D’AMBROSIO, B., 1993, p. 35).

Conseqüentemente, demonstrou-se um maior estímulo ao participarem nas aulas, seja porque foi recorrido aos jogos e atividades lúdicas que dinamizaram mais as aulas, dando margens para a criatividade, o envolver-se pelo desafio proposto, o errar e o acertar, rever seus pensamentos, etc seja porque foi oportunizado o aguçamento de seus potenciais e até mesmo o reconhecer de seus limites, aprimorando suas habilidades, pois segundo Carvalho e Oliveira (2014, p. 435), por sua dimensão lúdica, o jogar

[...]pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados.

Nesse sentido, foi perceptível um envolvimento maior dos alunos, a “competição” para ganhar do outro, o querer participar das jogadas, dar sua opinião, diferentes formas de raciocinar e chegar a uma resposta certa ou não, o sorriso espontâneo, a vibração em acertar, a autoestima, o aprender com o erro do outro, enfim, momentos mais agradáveis e espaços para erros e acertos, sem aquela rigurosidade de correção o que, possivelmente, os deixariam envergonhados.

Em uma das atividades, por exemplo, ao serem divididas as equipes (mulheres contra homens) a Pucumã externou uma preocupação: “*já perdemos, eles são os melhores da sala*”. Logo após a equipe masculina resolver um desafio com tempo cronometrado (isso valeu para todos) e pontuar, ligeiramente, uma delas externou: “*num tô dizendo, eles são bons demais, nós vamos perder mermo*” (Peritoró). Isso reflete numa baixa estima por acreditarem que não são capazes de se sobressaírem ou ganharem daqueles que acham ser os mais “inteligentes”.

Em contrapartida, com o avançar da atividade, elas foram interagindo umas com as outras – aguçaram o espírito de companheirismo, o trabalhar em equipe – lendo, interpretando, trocando ideias, matematizando às suas maneiras, foram se envolvendo naquele momento lúdico, se divertindo/rindo e como resultado final, ganhando.

Timm e Groenwald (2002 *apud* Lara, 2011, p. 33) ressaltam que três fatores, por si só, justificam o uso do jogo nas aulas: “o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais

e a formação de relações sociais”. A felicidade das alunas foi contagiante, “*nós jogamos e ganhamos dos mais inteligente da sala*” (Pucumã), “*Nós viramos o jogo e ainda ganhamos deles*” (Alpercatas).

Para Grandó (2000, p. 27) o jogo representa uma atividade lúdica, que envolve “[...] o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo”, envolvendo a competição e o “desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar”. Com isso, ao jogarem e ganharem daqueles que consideram mais inteligentes da sala, isto é, participando nos jogos, suas autoestimas aumentaram e lhes permitiram se enxergar no mesmo patamar dos “inteligentes”; as atividades lhe permitiram sentirem-se valorizadas.

Um outro aspecto que se destaca é o aprendizado, seja porque:

*“[...] eu descobri coisas novas” (Pucumã);*

*“Foi mais fácil desse jeito” (Codozinho);*

*“Foi ajuntando os números, pra fazer a matemática, nós tínhamos que ler a pergunta e entender pra depois tentar responder, botamos os preços nos alimentos, disputamos com as meninas...” (Alpercatas);*

*“Porque eu respondendo às perguntas, jogando, eu aprendi um pouco mais de matemática” (Peritoró).*

Para Santos (1997) o desenvolvimento do aspecto lúdico além de promover a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborado para uma boa saúde mental, também permite uma avaliação, haja vista que “*Eu achei muito bom mesmo, eu aprendi bastante, antigamente eu não sabia de nada*” (Itapecuruzinho). Perante isso, nota-se que a aluna avalia as atividades como boas de forma enfática e que as atividades viabilizaram aprendizagem, considerando que esses momentos lhe permitiram compreender/avaliar seus conhecimentos anteriores sobre matemática, tidos agora como limitados.

Além disso, foi possibilitado um aprendizado porque houve uma participação “*Porque[...] eu participei mais, por isso que eu aprendi mais*” (Itapecuru) e “*Porque eu aprendi mais, me diverti, brinquei com minhas amigas, participei, principalmente com o professor*” (Itapecuruzinho). Aqui evidencia-se que houve socialização/relação entre alunos-alunos e alunos-professor – lembrando que, em momento algum o professor interferiu no desenvolvimento das jogadas, somente auxiliou na explicação das questões quando os alunos tinham uma dificuldade maior de leitura/interpretação, por exemplo.

Embora não aparecendo de maneira enfática, mas compreendendo que “*Usando os milhos eu consigo entender melhor, também derrubei os litros, contei...*” (Pirapemas) além do uso dos jogos, o material concreto/manipulável também é um dos elementos que promove/promoveu o aprendizado, pois depois das atividades, manipulando materiais concretos, nota-se que sua compreensão fluiu melhor, isto é, consegue melhor entender/aprender por não ser uma matemática tão abstrata e que, no decorrer de sua execução foi protagonista de seu aprendizado.

Urpia *et al* (2021) nos apontam que o ensino de matemática na EJA precisa ter vida e não apenas conteúdos matemáticos, mas conhecimentos e ações lúdicas, afinal, pensar de forma matemática e, conseqüentemente, matematizar situações/conjunturas significam promover a ação do estudante em prol do seu próprio conhecimento e da necessidade de aprender.

Portanto, notamos que essa metodologia oportunizou vários aprendizados, seja por abordar a matemática de uma forma mais recreativa e contextualizada com os viveres dos estudantes, seja por aguçar outros ares que são essenciais para a formação do indivíduo, como os aspectos social, físico, crítico, afetivo, subjetivo e dentre outros, trabalhados a partir do uso da ludicidade na disciplina de matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que compreendemos que a tradicionalidade não pode ser excluída do processo de ensino e tampouco ser vista como um fator, exclusivamente, fragmentador ou desprovido da promoção de qualquer aprendizado, também reconhecemos que é necessário se pensar em metodologias que tentem dinamizar mais estas aulas e oportunizar maiores espaços de interação e de aprendizados, sobretudo na modalidade EJA, oportunizando um espaço escolar mais agradável, e o ensino mais interessante/cativante.

Nesse sentido, tentando compreender possíveis entrelaçamentos entre o ensino de matemática, e o uso de jogos, numa turma de EJA, na Unidade Integrada Eliza Monteiro foi possível observar que, antes do uso dos jogos em sala, a maioria dos alunos ao se referirem ao termo matemática tinham um olhar mais voltado para a mesma como único e exclusivamente processo de resolução de cálculos, de contas, “pessoas boas de fazer contas”, somar, dividir, multiplicar e subtrair, etc. Consequentemente, uns achavam a disciplina agradável porque, mesmo com esse pensamento voltado para cálculo, gostavam dela, outros a temiam porque compreendiam-na como uma disciplina infalível/rigorosa, exigente no domínio das operações, sem espaços para erros.

No entanto, após as atividades realizadas, observou-se que o olhares de muitos deles mudaram, pois passaram a enxergar a matemática como uma disciplina menos “rigorosa”, isto é, com possibilidades de haver momentos mais interessantes, participativos, descontraídos, aulas mais dinâmicas em que puderam externar suas habilidades e limites de maneira natural, sem receio dos julgamentos dos outros, inclusive. Também se notou que a autoestima dos alunos foi aguçada, uma vez que momentos de superação de certas dificuldades lhes foram oportunizados e que alguns que se julgavam “incapazes de agir por conta própria”, foram protagonistas de seus aprendizados.

Outro fator importante é que certos alunos conseguiram compreender/reconhecer que a matemática está sempre presente em nosso meio, que é uma disciplina viva e que desde um contar de colher de açúcar que eles usam para passar um café, contar os quilos de coco babaçu quebrados, no fazer/comprar os mantimentos para casa, pagar algo e receber um troco, ou até mesmo no valor das diárias que os meninos trabalham, ou que as mulheres ganham “raspando/descascando” mandioca, por exemplo, a matemática está envolvida.

Por outro lado, observou-se, também, que mesmo havendo essas atividades na tentativa de desmistificar o ensino da matemática, trabalhando, entre outros, aspectos/situações-problemas do nosso dia a dia, alguns alunos ainda a concebem como uma disciplina complicada, e que precisa de muito estudo para se tornar “bom de conta”. Além disso, outros também demonstraram que, mesmo havendo uma aula mais dinâmica, divertida, não necessariamente implicará em aprendizado, mas que poderá haver essa possibilidade através desse recurso. Também, vale ressaltar que, de início, essas atividades foram, de certo modo, encaradas como um grande desafio por acharem algo totalmente diferente, mas à medida em que foram realizadas tais atividades, os alunos demonstraram mais receptividade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Irlene S. de; SANTOS, Joaldo S. dos; CARNEIRO, Washington R. A utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da matemática. *In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 2016, São Paulo. **Anais**[...]. São Paulo, 13-16 jul. 2016, p. 1-9. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26417773-A-utilizacao-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-da-matematica.html> Acesso em: 06 jan. 2023.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizese\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizese_bases_2ed.pdf). Acesso em: 06 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J.; JORGE, M. **Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências** (Temas de Investigação, 26), Ministério da Educação, Lisboa, 2002.
- CARVALHO, Jacqueline Liedja Araújo Silva. **A importância do lúdico no ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho apresentado no IV Encontro de Iniciação à Docência da UEFPB, [S. l.], 21 a 22 de novembro de 2014. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade\\_1datahora\\_04\\_11\\_2014\\_01\\_45\\_37\\_idinscrito\\_1376\\_0446921173d7cc1896671907ea9914f5.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade_1datahora_04_11_2014_01_45_37_idinscrito_1376_0446921173d7cc1896671907ea9914f5.pdf). Acesso em: 06 jan. 2023.
- CARVALHO, Luciana R. Rodrigues; OLIVEIRA, Francismara N. de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 431-455, mai/ago. 2014. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200010&script=sci\\_arttext](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200010&script=sci_arttext) Acesso em: 06 jan. 2023.
- CORREIA FILHO, Francisco Lages *et al.* **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea: estado do Maranhão: relatório diagnóstico do município de Lago dos Rodrigues**. Teresina: CPRM, 2011. Disponível em: <https://rigeo.cprm.gov.br/xmlui/handle/doc/15509?show=full> Acesso em: 06 jan. 2023.
- D’AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília, 1989. p. 1-6. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Artigo\\_Beatriz.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf) Acesso em: 06 jan. 2023.
- D’AMBROSIO, Beatriz. S. **Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o Grande Desafio Pro-Posições**. v.4, n.1[10], p. 35-41, mar., 1993. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1757/10-artigos-ambrosiobs.pdf> Acesso em: 06 jan. 2023.
- DUARTE, Maiza Batista de Oliveira. **Concepções de professores sobre a relação entre aprendizagem e os jogos de regras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- FIORENTINI, Dário. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Revista Zetetiké**, [S. L.], ano 3, n. 4, p. 1-16, 1995. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20142/mpm5610/dario1.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; SIMÕES, Fernanda Maurício. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 517-532, abr./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061400> Acesso em: 06 jan. 2023.
- FRAIHA-MARTINS, France. **Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8505/1/Tese\\_SignificacaoEnsinoCiencias.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8505/1/Tese_SignificacaoEnsinoCiencias.pdf). Acesso em: 06 jan. 2023.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**.
- GRANDO, Regina Célia. Recursos didáticos na educação matemática: jogos e materiais manipulativos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. L.], v. 05, n. 02, p. 393-416, out., 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/117> . Acesso em: 06 jan. 2023.
- GUIMARÃES, Ueudison Alves; BUENO, Leidiane Aparecida dos Santos. A ludicidade com alunos da educação de jovens e adultos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. [S. l.], Ano 06. ed. 09, v. 07, p. 05-16, set. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludicidade-com-alunos> . Acesso em: 06 jan. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-44.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo, Pioneira, 1994.
- LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série**. São Paulo: Rêspel, 2003.
- LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática na educação infantil e anos iniciais**. São Paulo: Rêspel, 2011.
- LIMA, Cibelle Lana Fórneas; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Concepções de ensino de matemática e estratégias docentes: uma reflexão a partir do discurso de estudantes da EJA. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/237687> Acesso em: 06 jan. 2023.
- MONTEIRO, Benedito da Silva; MONTEIRO, Eliane da Silva. **A importância da metodologia do lúdico na EJA no processo de ensino e aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.
- NOGUEIRA, Nathalia da Conceição Freitas. **A ludicidade no ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na escola de ensino médio Danísio Dalton da Rocha Correa, Barreira-CE**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, 2016.
- RIGATTI, Keitiane; CEMIN, Alexandra. O papel do lúdico no Ensino da Matemática. **Conectus**, Caxias do Sul, RS, v. 1, n. 1, p. 1-17, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://revista.ftec.com.br/index.php/01/article/view/6> . Acesso em: 06 jan. 2023.
- SANTOS, S. M. P. dos. (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, 2000.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- URPIA, Maria Emilia de Castro *et al.* A ludicidade Matemática na Educação de Jovens e Adultos. *In: III ENCONTRO DE LUDICIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 2021, [S.L.]. **Anais[...]**. [S.L.], 30 de ago. a 01 de set. 2021, v.3, n.1. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/elem/article/view/12033/8300> Acesso em: 06 jan. 2023.
- VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.