

DIMENSÕES **D**OCENTES

EDIÇÃO 1
VOLUME 1
2024

SUMÁRIO

Apresentação

01-05

Editores: Lucia Rottava
Camille Johann Scholl
Carlos Ventura Fonseca
Dioni Paulo Pastorio

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UFRGS em Perspectiva Histórica: uma análise quantitativa

06-20

Camille Johann Scholl

 0000-0002-7260-7181

Doutora em História. Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Divisão de Políticas da Graduação da UFRGS. E-mail: camille.scholl@ufrgs.br

João Paulo Cassel de Carvalho

Graduando em Licenciatura em Matemática. Bolsista da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS.

O PIBID na UFRGS: um percurso de formação inicial de professores

21-30

Lucia Rottava

 0000-0003-3094-6270

Doutora em Linguística Aplicada. Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos do IL-UFRGS. E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br

Jane da Costa Naujorks

 [0000-0002-5001-7316](https://orcid.org/0000-0002-5001-7316)

Doutora em Letras. Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos do IL-UFRGS. E-mail: janenau59@gmail.com

Contribuições do programa residência pedagógica na formação docente do estudante de letras: uma análise sob a perspectiva do sistema de AVALIATIVIDADE

31-50

Giovana Ribeiro Viveiros

Graduada em Letras Português-Inglês -UFCAT. E-mail: giovanna.rb@hotmail.com.

Lucas Eduardo Marques-Santos

 0000-0001-7671-1333

Mestre em e doutorando Estudos da Linguagem – PPGEL/UFCAT. E-mail:

lems.lucas@gmail.com

Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

 [0000-0002-6122-4038](https://orcid.org/0000-0002-6122-4038)

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, docente do PPGEL/UFCAT.

E-mail: fabiolasartin@ufcat.edu.br

Pensamento Crítico Freireano na Formação de Professores: Uma trajetória Coletiva das Artes

51-73

Luciane da Costa Cuervo

 <https://orcid.org/0000-0003-1697-6836>

Doutora em Arte. Professora do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: luciane.cuervo@gmail.com

Rosa Maria Rigo

 <https://orcid.org/0000-0001-8266-1969>

Doutora em Arte. Professora no Instituto Nacional de Surdos/INES, Polo UFRGS. E-mail:

rosa.rigo01@gmail.com

Marília Raquel Albornoz Stein

 <https://orcid.org/0000-0002-1337-316X>

Doutora em Arte. Professora do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: mariliastein@ufrgs.br

Tecnologia e empreendedorismo na cultura afro-brasileira: uma experiência no Novo Ensino Médio

74-85

Alan Santos de Oliveira. Universidade de Brasília (UnB)

 000000028856856X

Diferenciação no ensino de línguas adicionais: estratégias baseadas no uso de tecnologias educacionais

86-103

Antônio Márcio da Silva

 0000-0002-4628-4091

Doutor em Estudos Hispânicos. University of Essex, Colchester, Inglaterra. E-mail:

antonio.dasilva@essex.ac.uk

Escolhas linguísticas no ensino de eufemismos para aprendizes surdos

104-124

Vanda Cíntia Lopes Pessôa

 0000-0003-4398-070X

Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-RJ). Legendista de materiais didáticos do curso superior de Pedagogia EaD do INES. E-mail: vacillope@gmail.com.

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

 0000-0001-6075-4101

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-RJ). Academia da Força Aérea (AFA). E-mail: fernandacaricari@gmail.com.

Ser professor em tempos difíceis, mas não impossíveis: enfrentando a violência no campo educativo 125-144

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

 0000-0002-1861-0902

Mestre e Doutor em Educação. Universidade Federal de São Paulo. E-mail: douglas.pestana@unifesp.br

O tema alimentação nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2011-2021): uma revisão sistemática 145-166

Katiúscia Machado Nobre Borba

 0000-0003-1266-8078

Licenciada em Química (2023); Doutora em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). E-mail: katiusciamn@gmail.com

Carlos Ventura Fonseca

 0000-0002-7464-0065

Doutor em Educação (2014). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br

Apresentação

Dimensões Docentes é uma revista vinculada à educação, à formação de professores, cursos de licenciaturas, as políticas públicas de formação inicial e continuada com ênfase nas experiências educativas docentes e suas interações na educação básica, em espaços escolares e em ambientes educacionais. A formação de professores se estabelece na ação e na prática docente em diálogo com a educação básica.

Dimensões Docentes é o espaço para dar voz à formação de professores de sujeitos que desenvolvem pesquisas aliadas ao ensino e à extensão, em diferentes instâncias formativas e programas desenvolvidos em cursos de graduação e de pós-graduação, em contextos que contemplam diferentes realidades educacionais e práticas pedagógicas.

Este primeiro número de *Dimensões Docentes* é uma oportunidade para divulgar artigos sobre a formação de professores e para compartilhar iniciativas que valorizem a atuação docente. É um sonho concretizado e explicitado nesta revista que permite que a educação, a formação de professores e a atuação de licenciandos possam ter visibilidade em meios antes quase inatingíveis. Fazer ciência é observar uma realidade, investigar as variáveis intervenientes, levantar hipóteses/perguntas de pesquisa e buscar uma interpretação embasada na teoria e na prática para que as contribuições sejam compartilhadas para a sociedade e tenham impacto na qualidade da educação.

Nesse início de uma longa trajetória que *Dimensões Docentes* trilhará, nove artigos trazem reflexões docentes, essas advindas de sujeitos situados em realidades, contextos e experiências de formação docente diversificada, compondo um mosaico reflexivo em prol da formação docente. Dessa forma, emergem temas variados, quais sejam: programas institucionais que favorecem o aprendizado dos estudantes de licenciaturas, tecnologias, cultura afro-brasileira, pensamento crítico, aprendizes surdos, docência e violência no campo educativo, além de alimentação e Educação em Ciências.

Dimensões Docentes abre seu número com o artigo que traz um pouco da história do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com o título **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

(Pibid) na UFRGS em Perspectiva Histórica: uma análise quantitativa, os autores Camille Johann Scholl e João Paulo Cassel de Carvalho tecem a trajetória do PIBID na UFRGS, tomando como ponto de ancoragem dados quantitativos, coletados desde 2007, data do início com a primeira edição deste programa. O corpus do estudo, analisado quanti e qualitativamente, é organizado com base em variáveis tais como o número de bolsistas e subprojetos em cada edição, a frequência de participação de cada subprojeto ao longo das edições, as escolas atendidas pelo programa, a quantidade de bolsistas e supervisores na edição atual, a distribuição de bolsistas por sexo e a quantidade de inscritos por subprojeto. Um dos principais resultados ressaltados pelos autores é o número significativo de escolas de educação básica que participaram desse programa em parceria com a Universidade e o quanto impacta a experiência da formação de professores.

O impacto pedagógico do Programa PIBID é discutido no artigo intitulado **O PIBID na UFRGS: um percurso de formação inicial de professores**, escrito por Lucia Rottava e Jane da Costa Naujorks. O propósito das autoras foi de informar e contextualizar as linhas gerais que orientam a proposta e implementação do PIBID na UFRGS. Tomam como ponto de partida as reflexões de Freire (1974) para delinear o que compreendem por uma identidade docente em contexto, cujas práticas dão voz aos sujeitos envolvidos. São discutidos pelas autoras: aspectos relativos ao Programa PIBID, que dão relevo à centralidade na formação inicial de professores; as necessárias ações entre universidade e educação básica; o papel do sujeitos envolvidos no Programa PIBID; as estratégias adotadas para o desenvolvimento do Programa PIBID e os caminhos de socialização derivados.

Além do PIBID, o Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa semelhante por oferecer oportunidades de formação docente para os licenciandos, ainda durante o curso de graduação. Um retrato do impacto desse programa no Centro-Oeste do Brasil é trazido pelo artigo **Contribuições do programa residência pedagógica na formação docente do estudante de letras: uma análise sob a perspectiva do sistema de AVALIATIVIDADE**, escrito colaborativamente por Giovana Ribeiro Viveiros, Lucas Eduardo Marques-Santos e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida. O propósito central do estudo é delinear a contribuição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores. Recorrendo a dados quantitativos e qualitativos, os autores realizaram um levantamento dos editais do Programa nas Universidades Federais de Goiás (UFG), Catalão (UFCat), Brasília (UNB), Jataí (UFJ), Mato Grosso (UFMT) e Mato Grosso do Sul (UFMS) e, qualitativamente

procederam a uma análise de cinco produções intelectuais relacionadas ao programa em questão e provenientes destas instituições. Teoricamente, o estudo situa-se em uma teoria linguística que destaca a relação entre o uso da linguagem e o contexto social em que ela se realiza (Halliday, 1994), fazendo inferências sobre as atividades sociais recorrentes (Martin; White, 2005). Desse procedimento analítico, delinearam as contribuições do PRP para a formação de futuros docentes, destacando a importância do PRP na formação de professores pelo fato de poder oferecer, nas palavras dos autores, “oportunidades para o aprendizado, troca de experiências e reflexão sobre práticas pedagógicas, além de contribuir para a elevar a qualidade da educação nacional.”.

Considerar a trajetória de formação é o foco do artigo **Pensamento Crítico Freireano na Formação de Professores: Uma trajetória Coletiva das Artes**, escrito por Luciane da Costa Cuervo, Rosa Maria Rigo e Marília Raquel Albornoz Stein. As autoras contemplam, em sua reflexão, experiências educativas no Programa PIBID alicerçadas epistemologicamente por uma concepção crítica de estudantes e professores da rede pública municipal, estadual e federal. Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa com corpus constituído pelas reflexões sobre o ensino e aprendizagem organizadas em ambiente virtual (AVEA), no Moodle Colaboração, em período pandêmico, em que o PIBID foi desenvolvido de maneira híbrida. Os resultados revelam as interlocuções vivenciadas na formação de professores e destaca aspectos positivos dessa experiência.

A relação entre tecnologia e cultura afro-brasileira é o foco do artigo **Tecnologia e empreendedorismo na cultura afro-brasileira: uma experiência no Novo Ensino Médio**. Alan Santos de Oliveira, autor desse artigo contempla temas das tecnologias e do empreendedorismo africanos e afrodiaspóricos, abordados a disciplina eletiva *Atlântico Negro: a história que nos une* para discentes do primeiro ano do Novo Ensino Médio. Os pontos centrais abordados no artigo mostram que as experiências empreendedoras de negros e negras no Brasil se destacam pela “construção, inovação, organização comunitária, resiliência e tantas outras formas”, conforme as palavras do próprio autor.

O uso da tecnologia como ferramenta educacional é também a proposta educacional trazida no artigo **Diferenciação no ensino de línguas adicionais: estratégias baseadas no uso de tecnologias educacionais** de autoria de Antônio Márcio da Silva. Nesse estudo, o autor explora o conceito de diferenciação no ensino de línguas adicionais por meio da integração de tecnologias educacionais contemporâneas, tais como *Balabolka*, *Google*

Colaboratory, Google Spaces, Sheets, Docs, Google Sites, Quizlet e Wordwall. O autor destaca possibilidades de aplicação do uso desses recursos tecnológicos na prática e sinaliza contribuições para educadores e pesquisadores interessados em inovar suas práticas pedagógicas, ao serem utilizadas estratégias de diferenciação para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo, que atenda às variadas necessidades dos alunos.

Com o propósito de ilustrar uma proposta de ensino para aprendizes surdos, o artigo **Escolhas linguísticas no ensino de eufemismos para aprendizes surdos**, escrito por Vanda Cíntia Lopes Pessoa e Fernanda Beatriz Caricari de Moraes, apresenta uma unidade didática (UD) sobre a figura de linguagem eufemismo. As autoras embasam a UD na Linguística Sistêmico-Funcional porque entendem que a referida teoria oferece ferramentas para a análise da língua em funcionamento. A proposta de UD é destinada às séries finais do ensino fundamental, especialmente para o 9º ano. A principal contribuição, destacada pelas autoras, é o fato de evidenciar o protagonismo dos professores que atuam em salas de aula com surdos, na produção de seus materiais didáticos e propiciar um ensino contextualizado a esses discentes.

No que diz respeito ao campo da docência, o artigo **Ser professor em tempos difíceis, mas não impossíveis: enfrentando a violência no campo educativo**, de autoria de Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos, aborda a docência contemporânea em um contexto em que a violência emerge como uma questão de extrema relevância. No artigo, sugere-se que a humanização na educação inclui participação ativa dos pais, empoderamento dos alunos, colaboração intersetorial, educação para a cidadania e espaços de diálogo. Destaca-se, na conclusão do artigo, que o campo educativo possui uma tarefa humanizadora que não é exclusiva dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

Esta edição de *Dimensões Docentes* fecha com um artigo da área de Educação em Ciências. Os autores Katiúscia Machado Nobre Borba e Carlos Ventura Fonseca, no texto **O tema alimentação nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2011-2021): uma revisão sistemática**, trazem um panorama das publicações que compõem os Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), abrangendo a série histórica de 2011 até 2021. Metodologicamente, este estudo faz uma identificação dos trabalhos referentes ao tema de interesse, a partir de palavras-chave, empreendendo análise de conteúdo dos dados. Os resultados indicam a prevalência de propostas didáticas construtivistas, bem como de abordagens que conectam ciência,

tecnologia e sociedade. O panorama das pesquisas realizadas por região do país também é constituído, mencionando-se que uma das principais contribuições deste artigo é indicar desafios da área e as possibilidades de pesquisas futuras, dentre as quais se incluem “discussões que estimulem a diversificação das estratégias didáticas e dos conteúdos conceituais relacionados ao tema”, conforme mencionado pelos autores do artigo.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Functional Grammar: An Introduction to Functional Grammar Language*. London: Edward Arnold, 1994.

MARTIN, James; WHITE, Peter Robert Rupert. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

Porto Alegre, 25 de março de 2024

Editores da Revista:

Lucia Rottava
Camille Johann Scholl
Carlos Ventura Fonseca
Dioni Paulo Pastorio
Gláucia Helena Motta Grohs

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UFRGS em Perspectiva Histórica: uma análise quantitativa

The PIBID UFRGS in Historical Perspective: a quantitative analysis

Camille Johann Scholl¹

 0000-0002-7260-7181

João Paulo Cassel de Carvalho²

 0000-XXXXXX

RESUMO: O presente artigo realiza uma análise quantitativa abordando a trajetória do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como a composição da edição atual do programa (2022-2024). Para essa investigação, foram empregados gráficos e tabelas que ilustram diversos aspectos, como o número de bolsistas e subprojetos em cada edição, a frequência de participação de cada subprojeto ao longo das edições, as escolas atendidas pelo programa, a quantidade de bolsistas e supervisores na edição atual, a distribuição de bolsistas por sexo e a quantidade de inscritos por subprojeto. Este trabalho evidenciou o papel fundamental exercido pelo PIBID na formação de professores, ao inserir um quantitativo significativo de bolsistas em mais de 50 escolas, impactando positivamente a experiência da formação de professores, bem como as Escolas Públicas de Educação Básica que recebem o mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, PIBID, Licenciaturas.

ABSTRACT: This article exposes a quantitative analysis covering the trajectory of PIBID at the Federal University of Rio Grande do Sul, as well as the composition of the current edition of the program (2022-2024). For this investigation, graphs and tables were used to illustrate various aspects, such as the number of fellows and subprojects in each edition, the frequency of participation in each subproject throughout the editions, the schools served by the program, the number of fellows and supervisors in the current edition, the distribution of scholarship holders by gender and the number of registrants per subproject. This work highlighted the fundamental role played by PIBID in teacher training, by inserting a significant number of scholarship holders in more than 50 schools, positively impacting the teacher training experience, as well as the Public Basic Education Schools that receive the same.

KEYWORDS: *Teacher Training, PIBID, degree course.*

¹ Doutora em História. Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Divisão de Políticas da Graduação da UFRGS. E-mail: camille.scholl@ufrgs.br

² Graduando em Licenciatura em Matemática. Bolsista da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar dados quantitativos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e destacar a relevância do programa para a capacitação de futuros docentes. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa e reúne informações relevantes referentes à participação da UFRGS ao longo das dez edições do PIBID. Esses dados demonstram, para o contexto da UFRGS, quais cursos que integraram cada edição, a quantidade de professores e alunos envolvidos no programa, a composição dos subprojetos ao longo dos anos e uma análise da composição dos subprojetos da edição 2022-2024 do PIBID.

O PIBID é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e oferece bolsas de Iniciação à Docência para estudantes de Licenciatura, permitindo que eles atuem como colaboradores em escolas públicas, sob a supervisão de professores da rede de ensino. Os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar a rotina escolar, participar do planejamento e da execução de atividades educacionais, além de contribuir para o aprimoramento do ensino nas áreas específicas em que estão envolvidos. O Programa tem como objetivos principais a valorização do magistério, o incentivo à docência nas áreas de maior demanda, a melhoria da qualidade da educação básica e a aproximação entre a Universidade e a Escola, bem como desempenha um papel fundamental no fortalecimento da formação de professores e na busca por uma educação mais qualificada e inclusiva no Brasil.

Para o contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o PIBID foi instituído em 2007 e, desde então, tem desempenhado um papel fundamental no aprimoramento da formação docente, bem como da permanência dos estudantes nas licenciaturas. Da ótica administrativa, o PIBID UFRGS é adscrito à Coordenadoria das Licenciaturas (Coorlicen), órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e responsável pela articulação interna dos cursos de Licenciatura e dos Programas de formação docente. Destaca-se que em abril de 2022, a Coorlicen deu início ao projeto de criação de um Banco de Dados das Licenciaturas, com o objetivo de reunir e organizar informações relevantes relacionadas aos projetos e cursos de Licenciatura da UFRGS.

Este artigo é produto de Bolsa Aperfeiçoamento, com fomento da PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) dentro da Coorlicen, na relação de orientação de trabalhos da Técnica

em Assuntos Educacionais e Bolsista, que foi direcionado às atividades administrativas do PIBID. Uma das ações da Bolsa foi trabalhar nas análises dos dados armazenados no Projeto Banco de Dados das Licenciaturas, com o recorte do acervo referente ao PIBID. Desta forma, os dados foram estudados e foram trabalhados através de gráficos, que serão apresentados ao longo deste texto.

Metodologia

A partir do Banco de Dados das Licenciaturas UFRGS³, foi realizado um recorte dos Programas de Formação de Professores, mais especificamente, o PIBID, cujos dados foram inscritos em uma planilha de dados⁴, que compilou: edições, subprojetos, cursos, número de bolsistas (alunos e supervisores) e as escolas participantes. Em consonância com estes dados, foi utilizado como fonte desta pesquisa um relatório desenvolvido pelo GT Institucionalização do PIBID e Residência Pedagógica, Grupo de Trabalho vinculado à Coordenação/UFRGS e dedicado a promover a institucionalização dos programas de formação docente (PIBID e o Residência Pedagógica) na UFRGS⁵. Por fim, coadunou-se estes dados com os editais de seleção de bolsistas publicados no site da Coordenadoria das Licenciaturas.

Considerando estas fontes, foram elaboradas tabelas e gráficos, abrangendo gráficos de linha, colunas e pictogramas. Essa abordagem visa explorar dois tópicos principais: o histórico do PIBID na universidade, incluindo a quantidade de edições nas quais cada curso participou, a quantidade de cursos envolvidos em cada edição, o número de bolsistas por edição e a quantidade de subprojetos que já atuaram em cada escola, bem como a composição dos subprojetos da edição mais recente, considerando o número de inscritos no programa, bolsistas, coordenadores e supervisores por gênero e por curso. Além de apresentar os dados, é importante descrevê-los e estabelecer relações entre eles a fim de realizar uma análise

³ Relatório disponível em : <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257449>.

⁴ A planilha foi elaborada pela Equipe de Bolsistas da Coordenadoria das Licenciaturas a fim de mapear os dados quantitativos do PIBID na UFRGS por meio do Projeto Banco de Dados das Licenciaturas. Essa tabela proporcionou a base para a elaboração de um relatório, cujo objetivo principal era apresentar um histórico do PIBID na UFRGS.

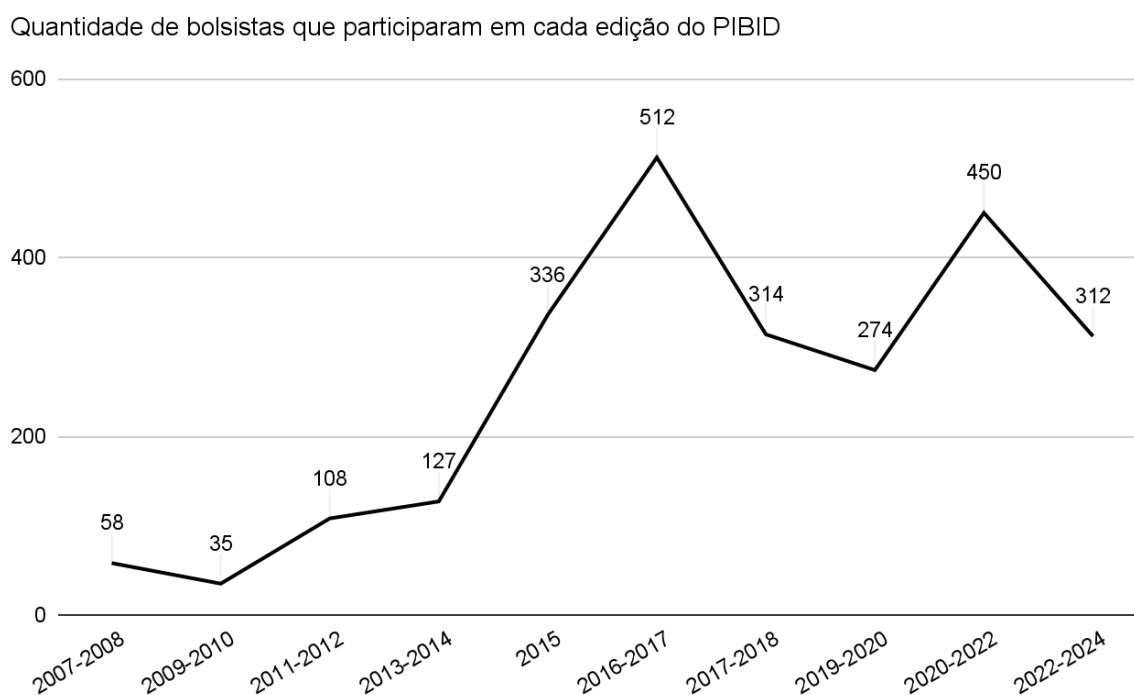
⁵ Em 21 de fevereiro de 2022, os programas foram oficialmente institucionalizados por meio da Instrução Normativa Nº 002/2022/PROGRAD/UFRGS, atualizada em julho de 2023, através da Instrução Normativa Nº 001/2023/PROGRAD/UFRGS.

abrangente das informações do programa. Isso nos permite verificar se os valores fornecidos estão em consonância com a realidade e se há padrões ou tendências observáveis.

Análise de Dados

Durante as 10 edições do PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, observou-se uma notável variação no número de bolsistas participantes do programa. O gráfico abaixo representa a quantidade de bolsistas que participaram em cada edição do PIBID.

Gráfico 1 - Quantidade de bolsistas que participaram em cada edição



Fonte: Elaborado por João Paulo Cassel de Carvalho.

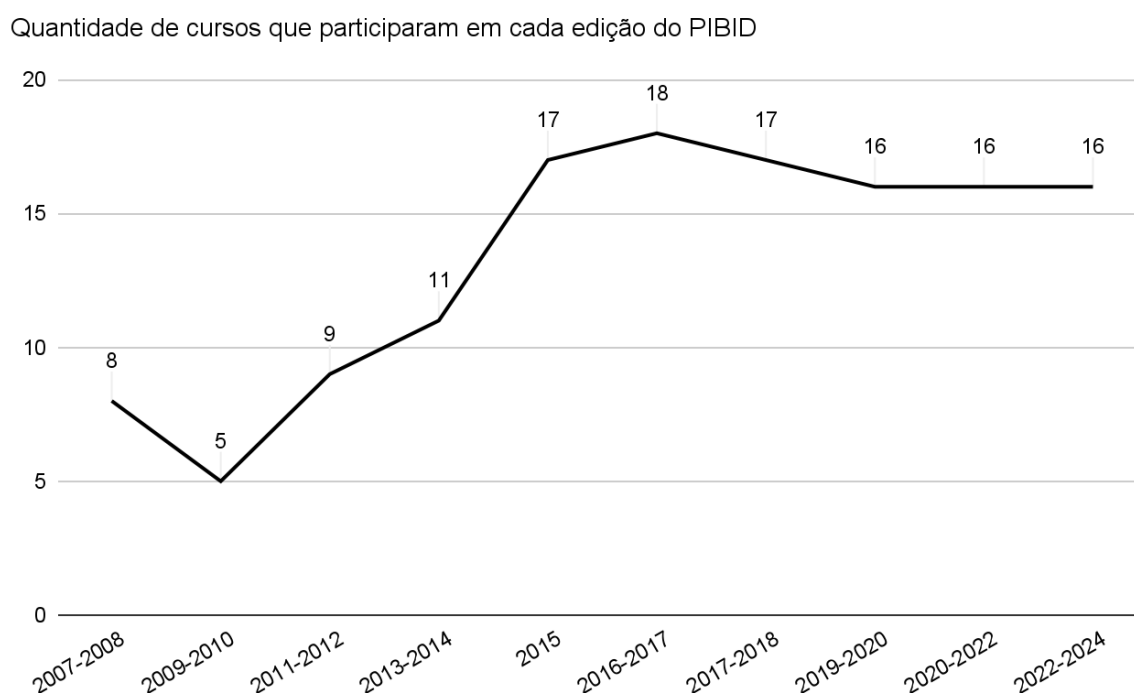
Ao longo das edições, ocorreram variações significativas no número de bolsistas do programa. A primeira edição contou com apenas 58 bolsistas, seguida por uma redução para 35 na edição subsequente. No entanto, de 2011 a 2017, houve um crescimento constante, atingindo um total de 512 bolsistas na edição de 2016-2017, quase nove vezes mais do que o

número inicial.

Posteriormente, entre 2017 e 2020, houve uma queda no número de bolsistas, chegando a 274 na edição de 2019-2020. Por mais que o número tenha aumentado na edição seguinte, ele caiu para 312 bolsistas na edição atual do programa.

O número de bolsistas está fortemente relacionado ao número de cursos que aderiram ao programa, quanto mais cursos inscritos no PIBID, maior a quantidade de bolsas. O gráfico a seguir traz um levantamento da quantidade de cursos que participaram em cada edição do PIBID.

Gráfico 2 - Quantidade de cursos que participaram em cada edição do PIBID



Fonte: Elaborado por João Paulo Cassel de Carvalho.

Observamos que, assim como o número de bolsistas, o número de cursos participantes também diminuiu da primeira para a segunda edição.

No período de 2011 a 2017, gradualmente, outras graduações foram aderindo ao PIBID, resultando em um total de 18 cursos envolvidos na edição de 2016-2017. Essa adesão progressiva dos cursos ao programa provavelmente contribuiu para o aumento do número de

bolsistas ao longo dessas edições.

Essas informações indicam uma expansão gradual do programa PIBID na Universidade, com mais cursos se envolvendo ao longo do tempo. O crescimento no número de bolsistas está relacionado à adesão dos cursos, refletindo um maior engajamento e participação no programa, bem como o fomento dos editais da CAPES. Esse contexto auxilia na compreensão dos fatores que influenciaram as variações nos números de bolsistas e cursos ao longo das edições.

Os cursos presentes na edição de 2016-2017 foram: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Dança; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Língua Espanhola; Língua Francesa; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Música; Pedagogia; Química e Teatro. Esta foi a edição com a maior abrangência de cursos.

Na edição subsequente, observamos que o curso de Letras - Inglês não participou do PIBID, mas retomou sua participação na edição 2019-2020. Por outro lado, os cursos de História e Letras - Francês não participaram dessa edição específica e também não estiveram presentes nas edições subsequentes do programa.

Essa variação na participação das Licenciaturas ao longo das edições sugere que diferentes fatores podem influenciar a adesão e a continuidade da participação no PIBID por parte de cada comissão de graduação (COMGRAD). Pode haver motivos específicos relacionados à disponibilidade de recursos humanos, prioridades acadêmicas, adesão dos docentes ao projeto ou outros elementos que levaram a essas decisões.

Podemos observar que alguns cursos estiveram presentes em todas as edições, indicando um alto nível de engajamento e continuidade no programa. Por outro lado, existem cursos que participaram de apenas algumas edições.

Quanto à participação do PIBID nas escolas foi elaborada a tabela abaixo que representa o número de subprojetos que já atuaram em cada escola.

Tabela 1 - Quantidade de Subprojetos que já atuaram em cada escola

Escola	Subprojetos
CAP – Colégio de Aplicação da UFRGS	27
Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo	26

Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha	25
Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia	23
Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank	19
Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles	17
Escola Técnica Estadual Irmão Pedro	16
Centro de Educação Júlio de Castilhos	14
Escola Estadual de Ensino Básico Dolores Alcaraz Caldas	13
Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari	11
Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro	9
Colégio Estadual Cândido José de Godói	7
Escola Estadual de Ensino Básico Monsenhor Leopoldo Hoff	7
Instituto Estadual Rio Branco	7
Escola Estadual de Ensino Básico Presidente Roosevelt	6
Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira	5
Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus	5
Outras escolas	68
Total	305

Fonte: Elaborado por João Paulo Cassel de Carvalho.

As demais escolas que já tiveram PIBID são: Centro de Educação Florinda Tubino Sampaio; Centro de Educação Marechal Floriano Peixoto; Colégio Estadual Protásio Alves; Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dinah Néri Pereira; Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Grau; Centro de Educação Coronel Afonso Emílio Massot; Centro de Educação Dom João Becker; Escola Estadual de Ensino Fundamental General Daltro Filho; Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Theodoro Amstad; Escola Estadual de Ensino

Fundamental Plácido de Castro; Escola Estadual de ensino Fundamental Uruguai; Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria Thereza da Silveira; Escola Técnica Estadual Parobé; Centro de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire; Centro de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire; Centro de Educação Piratini; Colégio Estadual Paula Soares; Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Catarina (Imbé-RS); Escola Estadual de Ensino Médio Cristóvão Colombo; Centro de Educação Rubem Berta; Colégio Estadual Inácio Montanha; Escola de Ensino Fundamental Ildefonso Gomes; Escola Estadual de Ensino Fundamental Fabíola Pinto Dornelles; Escola Estadual de Ensino Fundamental Menino Manoel Luiz (Tramandaí-RS); Escola Estadual de Ensino Fundamental Osvaldo Bastos (Osório-RS); Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Domênico Vicentini (Encantado-RS); Escola Estadual de Ensino Fundamental Paul Harris (São Leopoldo-RS); Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Leopoldo Tietbohl; Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo; Escola Estadual de Ensino Médio Ayrton Sena da Silva; Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Genésio Pires; Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Aparecida (Tramandaí-RS); Escola Estadual de ensino Médio República Argentina; Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges; Instituto de Ensino Dom Diogo de Souza.

É interessante ressaltar que, embora a maioria das escolas estejam localizadas em Porto Alegre, o PIBID já atuou em quatro escolas do litoral gaúcho, uma escola em São Leopoldo/RS e uma escola em Encantado/RS. Um aspecto adicional que pode ser analisado é a variação das escolas ao longo do tempo. Ao observarmos o histórico de participação do PIBID no Colégio de Aplicação da UFRGS, percebemos que, embora tenha sido a escola que mais recebeu subprojetos do programa, sua inclusão de bolsistas do PIBID começou apenas na quinta edição. Por outro lado, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo teve uma forte presença nas primeiras edições, mas deixou de participar do programa há três edições. Essa análise revela as mudanças nas parcerias entre o PIBID e as escolas ao longo do tempo, evidenciando as dinâmicas e oscilações nas colaborações estabelecidas.

A edição 2022-2024 do PIBID foi iniciada após a implementação do projeto Banco de Dados das Licenciaturas, que foi um projeto realizado de abril de 2022 a abril de 2023 cujo objetivo era promover ações de protagonismo discente na ação de criação de um banco de dados das Licenciaturas UFRGS voltado ao acompanhamento institucional da formação de

professores na UFRGS e aberto à pesquisadores cujo locus é a Coordenadoria das Licenciaturas. Isso resultou em uma maior quantidade de informações disponíveis sobre a composição dessa edição em comparação às demais. Devido a essa disponibilidade ampliada, optou-se por analisar algumas informações relevantes sobre essa edição específica, visando compreender a constituição dos subprojetos e o perfil dos alunos que se inscreveram no PIBID ao longo deste período.

A tabela abaixo apresenta o valor atualizado da quantidade de bolsistas, supervisores e coordenadores que compõem cada subprojeto.

Tabela 2 - Quantidade de bolsistas e supervisores por subprojeto da edição 2022-2024 do PIBID

Subprojeto	Bolsistas	Supervisores
Arte	48	6
Biologia e Química	24	3
Educação Física	24	3
Filosofia e Física	24	3
Geografia	32	4
Língua Espanhola	24	3
Língua Inglesa	24	3
Língua Portuguesa	32	4
Matemática	24	3
Pedagogia	32	4
Sociologia	24	3
Total	312	39

Fonte: Elaborado por João Paulo Cassel de Carvalho.

O subprojeto de Arte inicialmente havia implementado apenas 24 vagas de bolsistas na primeira chamada, mas conseguiu adicionar mais 24 bolsistas na segunda chamada. Já os subprojetos de Biologia e Química, Matemática, Educação Física e Língua Espanhola começaram com 8 bolsistas, mas após a segunda chamada conseguiram implementar mais 16 bolsistas. O subprojeto de Língua Inglesa tinha preenchido 16 vagas e adicionou mais 8 bolsas na segunda chamada. Por sua vez, os subprojetos de Filosofia, Física e Sociologia conseguiram preencher todas as 24 bolsas na primeira chamada. Quanto aos subprojetos de Língua Portuguesa, Pedagogia e Geografia, eles haviam implementado inicialmente 16 bolsas e adicionaram mais 16 na segunda chamada.

Em adendo aos dados acima colocados, na sequência, serão analisados os editais de seleção de bolsistas da edição supracitada. Observa-se que cada fase da seleção gerou uma lista de classificação dos bolsistas e, a partir do conjunto de listas publicadas, foram feitas algumas análises para compreender como se constitui o perfil dos candidatos a bolsistas.

A tabela a seguir apresenta a quantidade de bolsistas inscritos em cada fase de seleção da edição atual do programa (2022-2024), com a divisão por sexo. Os dados foram compilados a partir dos editais de seleção do programa, nos quais o número "1" corresponde ao edital principal, o número "2" refere-se à prorrogação do edital, o número "3" diz respeito à primeira retificação do edital, o número "4" refere-se à segunda retificação do edital, o número "5" corresponde à prorrogação da segunda retificação do edital, e o número "6" indica a terceira retificação do edital que foi realizada para preencher as novas vagas que foram disponibilizadas pela CAPES.

Tabela 3 - Quantidade de alunos inscritos no PIBID por sexo

sexo	1	2	3	4	5	6	Total
Masculino	57	24	11	11	12	97	212
Feminino	69	37	25	21	18	175	345
Total	126	61	36	32	30	272	557

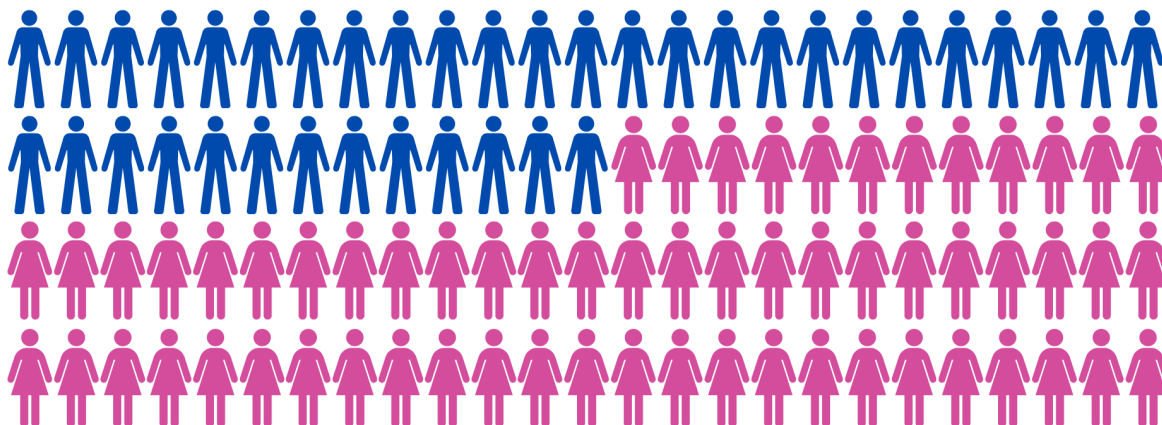
Fonte: Elaborado por João Paulo Cassel de Carvalho.

É relevante destacar que a tabela apresentada contém os valores dos inscritos no edital, englobando tanto o número de alunos selecionados para o programa quanto o número de alunos que ficaram na posição de suplentes.

Ao analisar a tabela, fica evidente que a terceira retificação registrou o maior número de inscritos. Essa tendência provavelmente pode ser atribuída ao aumento na remuneração dos bolsistas promovido pela Capes. É plausível supor que o valor da bolsa exerça uma forte influência sobre o número de candidatos inscritos, pois na primeira seleção, em que o valor da bolsa era de 400 reais, houve apenas 126 inscrições. No entanto, após o reajuste para 700 reais, promovido pela nova gestão do Governo Federal, o número de inscritos na terceira retificação atingiu 272, mais que o dobro da quantidade de inscrições na primeira fase de seleção. Outro ponto que deve ser considerado como possível causa do baixo número de inscrições é o descompasso do calendário da Universidade, que fez com que o edital do PIBID fosse lançado durante o período das férias dos discentes.

Ao examinarmos os dados relacionados ao gênero dos alunos inscritos, fica evidente que houve uma predominância de inscrições de alunas em todas as fases. Uma análise mais detalhada dos cursos revela que disciplinas como Pedagogia e Língua Espanhola registraram praticamente uma participação exclusiva de mulheres. A seguir, temos um pictograma que ilustra a proporção de inscrições entre mulheres e homens.

Imagem 1 - Proporção de homens e mulheres inscritos na Edição 2022-2024 do PIBID. Cerca de 62% dos inscritos no edital do PIBID são do sexo feminino



Fonte: Elaborado por João Paulo Cassel de Carvalho.

A presença feminina nessa estatística se destaca de maneira expressiva quando consideramos o panorama geral das inscrições, uma vez que aproximadamente 62% dos inscritos no PIBID são mulheres. Essa representatividade significativa reforça a importância das mulheres no programa e demonstra seu interesse e engajamento nas áreas contempladas pelo PIBID.

Ao analisarmos as inscrições para os editais de supervisores ao longo desta edição, constatamos que houve um total de 64 inscrições. Dessas, 45 foram feitas por mulheres, representando aproximadamente 70% do número total de inscrições, enquanto 19 foram realizadas por homens, correspondendo a cerca de 30% do total de inscrições. Já ao analisarmos os coordenadores de área dos subprojetos, constatamos que dos 12 coordenadores no total, 9 são do sexo feminino, representando 75% do grupo, enquanto 3 são do sexo masculino, o que equivale a 25% do total.

É apresentado a seguir tabela que exibe a quantidade de inscrições por área para cada subprojeto na Edição 2022-2024. Esta tabela nos proporciona uma visão abrangente da distribuição de inscrições entre as diferentes áreas contempladas no programa.

Tabela 4 - Inscritos na Edição 2022-2024 por subprojeto

Subprojeto	1	2	3	4	5	6	Total
Arte	21	5	1	2	-	72	101
Biologia /Química	2	-	9	4	-	17	32
Educação Física	16	1	-	1	-	32	50
Filosofia e Física	21	7	-	-	1	9	38
Geografia	7	7	2	6	-	12	34
Língua Espanhola	5	4	2	1	-	15	27
Língua Inglesa	8	8	4	4	-	26	50
Língua Portuguesa	8	12	5	3	-	30	58
Matemática	6	1	5	3	-	18	33
Pedagogia	16	8	2	5	13	34	78
Sociologia	16	8	6	3	16	7	56
Total	126	61	36	32	30	272	557

Fonte: Elaborado por João Paulo Cassel de Carvalho.

O subprojeto interdisciplinar, composto pelos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, recebeu a maior quantidade de inscrições, totalizando 101 ao longo das fases de seleção do edital. Esse subprojeto, por abranger quatro cursos diferentes, atraiu um maior número de estudantes, o que explica sua alta demanda. Em seguida, os subprojetos de Pedagogia e Língua Portuguesa receberam 78 e 58 inscrições, respectivamente. É notável que esses três subprojetos juntos concentraram mais de 40% do total de inscrições para o PIBID.

Considerações Finais

Este artigo apresentou e analisou informações quantitativas que, quando reunidas, realizam um registro de algumas características da composição do PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa análise nos permitiu compreender melhor a dinâmica e evolução do programa ao longo das edições.

Os gráficos e tabelas foram instrumentos essenciais para ilustrar diversos aspectos relevantes, como o número de bolsistas e subprojetos em cada edição, a frequência de participação de subprojetos ao longo do tempo e as escolas atendidas pelo programa. Esses dados permitiram entender a evolução e a abrangência do PIBID na UFRGS, identificando tendências e áreas de maior impacto. Além disso, a análise da quantidade de bolsistas, supervisores e coordenadores por sexo trouxe à tona a importância da equidade de gênero no contexto do PIBID.

Ao longo de suas 10 edições o PIBID já contou com a participação de mais de 2.500 bolsistas e atuou em 53 escolas localizadas em 6 diferentes cidades do Rio Grande do Sul, destacando seu papel fundamental no aprimoramento da formação docente e no impacto direto na qualidade da educação.

As análises quantitativas fornecem uma visão objetiva, mas algumas nuances ou fatores qualitativos podem não ter sido totalmente abordados. Portanto, sugere-se que estudos futuros considerem uma abordagem mais abrangente, incorporando também elementos qualitativos para enriquecer a compreensão do programa e suas implicações, inclusive utilizando o Banco de Dados que está organizado na Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS.

Vemos que este programa gerou um impacto significativo na formação de professores dentro dos Cursos de Licenciatura UFRGS, bem como nas escolas-campo em que os subprojetos foram implementados.

Referências

COORLICEN. Relatório GT Institucionalização: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID E Residência Pedagógica - RP. Porto Alegre, 2021. Acesso em: <https://drive.google.com/file/d/1shDNeAvIbWoaNHsUFptJS7G3KKmNoWnW/view>

COORLICEN. SCHOLL, Camille Johann. SASSO, Milena Macalós. SILVA, Bianca Chagas da. Projeto Banco de Dados das Licenciaturas. Porto Alegre, 2021. Acesso em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257449>.

Recebido em: 10 jan.2024.
Aprovado em: 23 fev. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores

O PIBID na UFRGS: um percurso de formação inicial de professores

The PIBID at UFRGS: a journey of initial teacher training

Lucia Rottava¹

 0000-0003-3094-6270

Jane da Costa Naujorks²

 [0000-0002-5001-7316](https://orcid.org/0000-0002-5001-7316)

RESUMO: Este texto tem como propósito informar e contextualizar as linhas gerais que orientam a proposta e implementação do PIBID na UFRGS. Para tanto, destacam-se os princípios que orientam o PIBID como um programa de formação inicial de professores para construir uma identidade docente (FREIRE, 1974) em contexto cujas práticas dão voz aos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1974, 2021a, b). Discutem-se aspectos que envolvem a centralidade do Programa PIBID, as ações e os sujeitos participantes, as estratégias adotadas e a socialização que dá visibilidade ao impacto desse Programa para licenciandos na UFRGS.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; licenciatura; formação inicial de professores.

ABSTRACT: This text aims to provide insight into the proposal and implementation of the PIBID at UFRGS, highlighting the principles that underpin it as a program for the initial training of teachers to build a teaching identity (FREIRE, 1974) in a context where practices amplify the voices of those involved (FREIRE, 1974, 2021a, b). Aspects involving the centrality of the PIBID Program, the actions and participants, the adopted strategies, and the socialization process that brings visibility to the Program's impact on undergraduates at UFRGS are discussed.

KEYWORDS: *PIBID; undergraduate courses; initial teacher training.*

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada”.
Cora Coralina (Poetisa)

Introdução

A epígrafe ilustra os caminhos percorridos para impulsionar a formação inicial de

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do IL-UFRGS. E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br

² Doutora em Letras. Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do IL-UFRGS. E-mail: janenau59@gmail.com

professores, capacitando-os para atuar profissionalmente na educação básica.³ O desafio consiste em integrar teoria e prática de modo a aproximar os graduandos da instituição de formação do campo educacional em que devem atuar ao final da licenciatura. Nesta área complexa e desafiadora da formação de professores para o ensino básico, o ponto de partida é a reflexão sobre o grande valor social que o professor representa, é as trocas de experiências entre estudantes, professores da academia e professores que atuam na educação básica, bem como os debates que se estabelecem sobre as diferentes interfaces teóricas necessárias ao fazer pedagógico das diversas áreas do conhecimento.

Esse percurso pode ser fortalecido por meio de programas que incentivam a formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa visa a formação de jovens professores⁴ e promove a articulação entre instâncias educacionais, incluindo escolas de educação básica e instituições de ensino que ofertam cursos de licenciatura. O PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e atua em ações relacionadas à “Formação de Professores de Educação Básica”⁵, sendo uma delas o próprio PIBID⁶.

O PIBID foi lançado em 2007 pela CAPES e oficializado no Diário Oficial da União em 2010⁷. Desde então, a UFRGS participa ativamente desse Programa e tem oportunizado a interação dos licenciandos desta universidade com as escolas de educação básica com vista a uma formação que integre teoria e prática alinhada à realidade⁸.

Com o objetivo de contextualizar e discutir as diretrizes que orientam a proposta e implementação do Programa PIBID na UFRGS⁹, foram adotados princípios norteadores para

³ O termo Educação Básica é usado para referir aos nove anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio.

⁴ O termo jovens professores é usado neste artigo para referir-se ao fato de que a maioria dos discentes que atua no Programa PIBID ainda não tem experiência em sala de aula e se trata de seu primeiro curso de licenciatura.

⁵ Para detalhes, consultar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁶ Para mais informações, consultar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁷ DECRETO No - 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010, Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União – seção 1 Nº 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010. Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁸ Histórico do PIBID na UFRGS consultar em <https://www.ufrgs.br/pibid-ufrgs/historico-pibid-ufrgs/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

⁹ A cada edital lançado pela Capes, a universidade submete projeto institucional, contendo proposta geral e

articular as diferentes instâncias de formação: universidade, escolas de educação básica e licenciandos. Neste artigo, são abordados os seguintes aspectos: (1) centralidade na formação inicial de professores; (2) ações entre universidade e educação básica; (3) sujeitos envolvidos no Programa PIBID; (4) estratégias adotadas para o desenvolvimento do Programa PIBID; (5) socialização dos resultados.

1 Centralidade na formação inicial de professores

O Programa PIBID tem desempenhado um papel significativo na formação de docentes, especialmente considerando a tendência de subvalorização das questões relacionadas à prática profissional nesse processo formativo. O programa proporciona aos estudantes de graduação a oportunidade de seguir um percurso de licenciatura enriquecido por atividades que fortalecem tanto a prática docente inicial quanto a continuada, com a mesma qualidade dedicada a outras áreas de formação profissional.

A melhoria na qualificação do profissional docente advém do reconhecimento do trabalho realizado de maneira contínua e integrada, além da possibilidade de abranger áreas de atuação em que não há professores formados ou em que a atuação está desalinhada ao campo do conhecimento. O PIBID, assim, se destaca como um meio eficaz para preencher lacunas na formação docente e promover uma abordagem mais abrangente e alinhada às demandas da prática educacional.

A noção central que orienta o PIBID na UFRGS é a articulação entre teoria e prática, buscando proporcionar aos licenciandos experiências diferenciadas nas diversas escolas públicas de educação básica, denominadas escolas-campo, onde os participantes desempenham suas atividades. Essa vivência, marcada por experiências diversificadas, permite a conexão dos conceitos teóricos construídos durante a graduação com os contextos locais das salas de aula. Tanto o contexto global quanto o contexto local contribuem para a formação da identidade docente (FREIRE, 1974). Assim, a participação em diferentes conjunturas de formação dos licenciandos (universidade, escola de educação básica, prática escolar e trabalho colaborativo) consolida a construção de uma consciência crítica,

subprojetos dos diferentes cursos de licenciatura. A participação da UFRGS no PIBID foi em todas as edições (2007/2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018, 2020 e 2022). Fonte: Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS: https://drive.google.com/drive/folders/1ue_SX_6BQpntSKOLDIOJBzPSLcWGAJwR. Acesso em: 10 nov. 2023.

considerando identidades coexistentes.

Essa abordagem crítica e interdisciplinar permeia o trabalho, que se apoia em quatro ações centrais: fomentar iniciativas teórico-práticas na formação de licenciandos; articular pedagogicamente as diversas categorias de formação de professores; implementar ações que envolvam processos de ensino e aprendizagem que oportunizem aos licenciandos diferentes conhecimentos ao longo do curso de licenciatura; interagir com as escolas de educação básica, reconhecendo seu papel central na prática pedagógica dos futuros professores e incentivando a experiência na educação básica como preparação para a futura atuação profissional.

2 Ações entre universidade e educação básica

As ações que orientam o Programa PIBID têm como objetivo fortalecer os vínculos entre a universidade e a educação básica, reconhecendo os diferentes caminhos epistemológicos e conceituais que se manifestam no fazer pedagógico. Essas iniciativas visam constantemente aprimorar a qualificação do corpo docente e a interação entre os diversos campos do conhecimento.

A melhoria na formação docente exige a implementação de ações que ampliem as oportunidades de reflexão no campo do conhecimento, evidenciando que no processo de ensino e aprendizagem ocorre um intercâmbio contínuo com as demais práticas sociais. Para isso, é necessário alterar a visão sobre a organização do conhecimento na escola. A escola não deve ser apenas percebida como o local de distribuição (quem pode ensinar o quê, a quem e em que condições), recontextualização (discurso pedagógico - o que deve ser aprendido, reinterpretado como conteúdo escolar e determina como é abordado nas instituições de ensino) e avaliação (consolidação do conhecimento por meio de instrumentos de avaliação) das experiências de aprendizagem dos estudantes. Ela deve ser compreendida como o espaço onde as práticas dão voz aos sujeitos que nela circulam (FREIRE, 1974, 2021a, b). Desse modo, o Programa PIBID é uma iniciativa que reúne cursos de licenciaturas, possibilitando aos futuros professores entender que a escola e seu currículo são formados por uma comunidade escolar com diversas vozes que ecoam na sociedade.

Ao longo do curso de licenciatura, o PIBID representa uma ampliação das oportunidades de formação, valorizando a atuação nas escolas públicas. Por meio de iniciativas de fomento à formação docente, propostas didático-pedagógicas abrangentes, e a

inclusão de temáticas transversais, o programa amplia a percepção de que a atuação docente dialoga com a sociedade e a comunidade escolar. Portanto, a atuação escolar engloba diversas dimensões do trabalho docente, tais como a organização escola/alunos, escola/famílias, gestão escolar e pedagógica, projeto político-pedagógico, planejamento pedagógico, dinâmicas e rotinas de trabalho em sala de aula.

3 Sujeitos envolvidos no Programa PIBID

Os participantes do Programa PIBID incluem discentes dos cursos de licenciatura, professores de educação básica, denominados professores supervisores, e professores que atuam nos cursos de licenciatura da universidade, desempenhando a função de coordenadores de área e sendo responsáveis pela formação de professores. Todos os envolvidos devem atender aos critérios estabelecidos por portarias da CAPES¹⁰ e aos requisitos delineados nos editais de seleção divulgados pela própria universidade.

A participação dos discentes é detalhada no projeto institucional submetido à CAPES, no qual são definidos objetivos, metas e ações a serem desenvolvidos na escola-campo, em colaboração com o professor supervisor e, na universidade, com o coordenador de área ao qual o subprojeto está vinculado. As ações desenvolvidas são registradas e sistematizadas ao longo da participação e atuação do discente, seja bolsista ou voluntário. Ao final, essas experiências são divulgadas em eventos que abordam e refletem sobre a formação de professores para atuação na educação básica.

Os professores supervisores, que atuam nas escolas-campo, baseiam suas ações na elaboração, desenvolvimento e acompanhamento, em parceria com as escolas e os coordenadores de área, das atividades dos discentes. As boas práticas resultantes do trabalho no PIBID contribuem para a formação dos jovens professores e são compartilhadas com a comunidade escolar e com as instituições formadoras, como escolas de educação básica e a universidade, em eventos de natureza diversa.

O coordenador de área desempenha o papel contínuo de ligação entre a universidade e a escola no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades previstas no subprojeto. As

¹⁰ Conferir:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/regulamentos>, acesso em: 10 dez. 2023.

atividades são detalhadas nas metas a serem atingidas e nos indicadores que descrevem como essas metas são efetivamente alcançadas. Seu papel inclui o gerenciamento e orientação dos estudantes em colaboração com os supervisores das escolas-campo envolvidas, além de compartilhar boas práticas e experiências na formação inicial de professores para atuação na educação básica.

4 Estratégias adotadas para desenvolvimento do Programa PIBID

As estratégias adotadas estão relacionadas a dois aspectos principais: (a) a articulação do projeto PIBID com as secretarias de educação estadual e municipais; e (b) o acompanhamento e avaliação das ações.

A primeira estratégia envolve a integração do projeto PIBID/UFRGS com a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios, que participam do Programa. Essa articulação inclui a implementação de ações de formação continuada para os professores da educação básica envolvidos no Programa, bem como para os discentes. São realizados seminários institucionais e encontros de formação, nos quais participam representantes dos diferentes segmentos educacionais.

A segunda estratégia concentra-se no acompanhamento e na avaliação dos subprojetos de iniciação à docência. Para isso, são desenvolvidos instrumentos de acompanhamento e avaliação contínua das atividades. Algumas práticas incluem:

- (i) Encontros semanais nas escolas-campo, reunindo os componentes dos núcleos de iniciação à docência, sob a responsabilidade do professor supervisor e do coordenador de área, e a presença dos discentes bolsistas. Essas reuniões têm como eixo central o planejamento e a avaliação contínuos do trabalho desenvolvido nas escolas-campo.
- (ii) Registro escrito das atividades do núcleo, incluindo planejamentos e reuniões, em ambientes ou plataformas digitais de trabalho colaborativo. Esse registro é feito pelos próprios discentes de iniciação à docência como uma prática de sistematização de suas experiências no Programa e serve como base para o acompanhamento e a avaliação contínuos das atividades de cada núcleo de iniciação à docência.

Além disso, as estratégias de acompanhamento também ocorrem em reuniões

periódicas dos coordenadores de área e da coordenação institucional. Essas reuniões têm como objetivo realizar um acompanhamento e avaliação contínuos do desenvolvimento do projeto institucional, permitindo ajustes nas ações gerais do Programa PIBID conforme necessário.

5 Socialização dos resultados

A socialização dos resultados do Programa PIBID se dá em diversas instâncias institucionais na universidade e nas escolas de educação básica. Anualmente, é realizado um Seminário Institucional dedicado à socialização das atividades, aprendizados e resultados de todos os participantes. Este evento constitui um momento privilegiado para discussão e avaliação do projeto, envolvendo tanto os participantes quanto a comunidade escolar e acadêmica.

A participação dos discentes de iniciação à docência, dos professores supervisores e dos coordenadores de área também é promovida e acompanhada em eventos como o Salão de Ensino da UFRGS, realizado anualmente. Esses eventos proporcionam oportunidades valiosas para a reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e dos subprojetos das áreas do conhecimento específicas, tanto pelos participantes quanto pela comunidade escolar e acadêmica.

No âmbito dos diferentes subprojetos vinculados às diversas licenciaturas participantes do Programa, são promovidos encontros interdisciplinares de formação, webnários e eventos específicos das distintas áreas do conhecimento. Essas iniciativas complementam a formação prática vivenciada nas escolas-campo de educação básica e estão sempre articuladas à formação teórica e pedagógica ao longo da licenciatura. São exemplos de ações que orientam o acompanhamento e a avaliação das atividades dos subprojetos do PIBID-UFRGS durante a vigência de cada edição do Programa.

Para obter dados quantitativos sobre o impacto do PIBID na UFRGS, é possível acessar os registros nos repositórios digitais da universidade, como o LUME (<https://lume.ufrgs.br/discover>) e o SABi (<https://sabi.ufrgs.br>). Essas plataformas digitais contêm informações sobre toda a produção bibliográfica vinculada à universidade, proporcionando visibilidade aos trabalhos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos pelos participantes do programa.

Na plataforma LUME, uma busca pelo termo “PIBID” revela 1982 entradas, indicando um impacto considerável, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1: tipos e ocorrências do termo PIBID no LUME

Tipo de publicação	Ocorrências
Resumo publicado em evento	600
Trabalho de conclusão de graduação	562
Dissertação	247
Tese	208
Artigo de Periódico	109
Livro	73
Capítulo de livro	30
Anais de evento	27
Trabalho de conclusão de especialização	22
Trabalho completo publicado em evento	20
Texto de apresentação/encerramento	19
Fascículo de periódico	18
Legislação	12
Relatório técnico e de pesquisa	11
Entrevista	07
Artigo de divulgação	06
Vídeo	05
Documentos diversos	02
Resenha	02
Material de divulgação	01
Recurso educacional	01

Fonte: Elaborado pelas autoras (<https://lume.ufrgs.br/discover>, acesso em: 10 jan. 2024)

Os dados apresentados no Quadro 1 indicam que a maioria das ocorrências se relaciona às oportunidades proporcionadas aos graduandos e pós-graduandos para traçarem seu percurso de formação na licenciatura. As apresentações em eventos, relatos de atividades de pesquisa, ensino e extensão destacam-se como formas significativas de dar visibilidade ao Programa PIBID. Além disso, o volume expressivo de trabalhos de final de curso com foco no PIBID evidencia seu impacto fundamental na formação durante a graduação, ressaltando a importância desse programa na formação inicial dos professores.

Analisando os tipos de publicações em que o PIBID é mencionado no LUME, é possível observar também os assuntos e/ou áreas do conhecimento mais recorrentes. Entre os cinco termos mais frequentes, “formação de professores” lidera com 224 menções, seguido por Ciências Humanas com 182, Ciências Exatas e da Terra com 182, Linguística, Letras e

Artes com 117, e “ensino e aprendizagem” com 115 ocorrências. Esses dados reiteram o impacto central do Programa PIBID em sua finalidade principal, ou seja, a formação inicial de professores. Nessa análise, é relevante considerar aspectos cruciais na atuação profissional do professor, especialmente o processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

No catálogo SABi da universidade, o termo PIBID aparece em 321 registros de textos completos, sendo o primeiro cadastrado em 2010 e continuando até os dias atuais. O primeiro registro está alinhado com os resultados da primeira edição do Programa PIBID na UFRGS, demonstrando que este programa de formação inicial de professores integra ensino e pesquisa, proporcionando contribuições teóricas e práticas ao longo de sua trajetória.

Considerações finais

Este artigo se propôs a apresentar um breve relato dos princípios fundamentais que constituem o Programa PIBID na UFRGS, destacando a centralidade na formação inicial de professores, com ênfase nos alunos dos cursos de licenciatura da instituição. No contexto dessa formação, enfatiza-se a importância da articulação de ações que congregam teoria e prática, bem como a colaboração entre a universidade e as escolas de educação básica. O PIBID, financiado pela CAPES, é essencial como um incentivo para oferecer essas ações aos interessados em seguir a profissão de professor.

O texto abordou parcialmente as experiências de formação inicial proporcionadas pelo Programa, principalmente por meio das oportunidades de socialização das ações implementadas nos contextos em que o PIBID é desenvolvido. No entanto, ressalta-se que Programas de formação inicial de professores requerem um acompanhamento contínuo de seus participantes para compreender o impacto dessas experiências em sua atuação profissional após a formação. Embora existam registros dos bolsistas na documentação da universidade e da CAPES, a necessidade de acompanhamento dos bolsistas egressos é premente e pode se tornar objeto de pesquisas futuras em diversas áreas do conhecimento, com abordagens e recortes variados.

Referências

CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. Rio de Janeiro: Livraria

José Olympio Editora, 1984.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 14ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, (1996ª), 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Recebido em: 10 jan.2024.

Aprovado em: 23 fev. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 1, 2024.

Contribuições do programa residência pedagógica na formação docente do estudante de letras: uma análise sob a perspectiva do sistema de AVALIATIVIDADE

Contributions of the pedagogical residence program in the teaching training of the language course student: an analysis from the perspective of the Appraisal system

Aportes del programa de residencia pedagógica en la formación docente de estudiantes de letras: un análisis la perspectiva del sistema de valoración

Giovana Ribeiro Viveiros¹
Lucas Eduardo Marques-Santos²

 0000-0001-7671-1333

Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida³

 [0000-0002-6122-4038](https://orcid.org/0000-0002-6122-4038)

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo avaliar a contribuição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores. Para isso, foram realizadas coletas de dados quantitativos e qualitativos dos editais do Programa nas Universidades Federais de Goiás (UFG), Catalão (UFCat), Brasília (UNB), Jataí (UFJ), Mato Grosso (UFMT) e Mato Grosso do Sul (UFMS), além de uma análise de cinco produções intelectuais relacionadas ao programa em questão. A análise das publicações foi realizada a partir da perspectiva do Sistema de AVALIATIVIDADE de Martin e White (2005), uma abordagem baseada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), que destaca a relação entre o uso da linguagem e o contexto social em que ocorre. Segundo Martin e White (2005), a língua é utilizada para realizar atividades sociais, tais como julgar, informar e pedir. Desta forma, o subsistema de Atitude foi o método de análise selecionado para se construir um conhecimento mais profundo do contexto pesquisado com a utilização desses recursos teórico-metodológicos de descrição linguístico-gramatical, permitindo, desse modo, atestar as contribuições do PRP para a formação de futuros docentes. Os resultados apontam a importância do PRP na formação de professores, pois oferece oportunidades para o aprendizado, troca de experiências e reflexão sobre práticas pedagógicas, além de contribuir para a elevar a qualidade da educação nacional.

PALAVRAS-CHAVE: programa de residência pedagógica; linguística sistêmico-funcional; sistema de AVALIATIVIDADE

ABSTRACT: *The aim of this study is to assess the impact of the Pedagogical Residency Program (PRP) on teaching faculty development. Data was collected quantitatively and*

¹Graduada em Letras Português-Inglês -UFCAT. E-mail: giovanna.rb@hotmail.com.

² Mestre em e doutorando Estudos da Linguagem – PPGEL/UFCAT. E-mail: lems.lucas@gmail.com

³ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, docente do PPGEL/UFCAT. E-mail: fabiolasartin@ufcat.edu.br

qualitatively from the PRP announcements at the Federal Universities of Goiás (UFG), Catalão (UFCAT), Brasília (UNB) Jataí (UFJ), Mato Grosso (UFMT) and Mato Grosso do Sul (UFMS), as well as an analysis of five intellectual productions related to the program. The analysis of the publications was conducted using the Appraisal System developed by Martin and White (2005), which is based on Halliday's (1994) Systemic-Functional Linguistics approach that highlights the relationship between language use and the social context in which it occurs. As Martin and White (2005) posits, language is used to perform social activities such as judging, informing, and asking. The Attitude subsystem was chosen for evaluation, allowing for a deeper analysis of the PRP's contributions. The results show the importance of the PRP in teaching faculty development, as it provides opportunities for learning, exchanging experiences, and reflecting on pedagogical practices, as well as contributing to improving the quality of education nationally.

KEYWORDS: pedagogical residency program; systemic-functional linguistics; appraisal system.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo valorar el aporte del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en la formación docente. Para ello, se recogieron datos cuantitativos y cualitativos de las convocatorias del Programa en las Universidades Federales de Goiás (UFG), Catalão (UFCAT), Brasília (UNB), Jataí (UFJ), Mato Grosso (UFMT) y Mato Grosso do Sul (UFMS), además de un análisis de cinco producciones intelectuales relacionadas con el programa en cuestión. El análisis de las publicaciones se realizó desde la perspectiva del Sistema de VALORACIÓN de Martin y White (2005), enfoque basado en la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday (1994), que destaca la relación entre el uso del lenguaje y el contexto social en el que se produce. Según Martin y White (2005), el lenguaje se utiliza para realizar actividades sociales, como juzgar, informar y preguntar. De esta manera, el subsistema Actitud fue el método de análisis seleccionado para construir un conocimiento más profundo del contexto investigado utilizando estos recursos teórico-metodológicos de descripción lingüístico-gramatical, permitiendo así dar fe de los aportes del PRP a la formación de los futuros docentes. Los resultados apuntan a la importancia del PRP en la formación docente, ya que ofrece oportunidades de aprendizaje, intercambio de experiencias y reflexión sobre prácticas pedagógicas, además de contribuir a elevar la calidad de la educación nacional.

PALABRAS CLAVE: programa de residência pedagógica; lingüística sistémico-funcional; Sistema de valoración.

Introdução

A formação docente dos alunos de licenciatura durante o Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP) oferece mudanças na visão teórico-prática no campo de atuação como futuro profissional, uma vez que possibilita a experiência em sala de aula e o enfrentamento das dificuldades que permeiam a educação. O programa é “fundamental para a inserção de professores em formação inicial no ambiente de sala de aula e contato com as incumbências do ser e fazer docente” (SILVA NETO, 2020, p. 10).

O objetivo deste estudo é refletir sobre as contribuições do programa Residência Pedagógica na formação de professores da área de Letras em Língua Inglesa e Língua

Portuguesa, utilizando os dados de subprojetos aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas Universidades Federais da região Centro-Oeste: Universidade Federal de Catalão, Universidade Federal de Goiás. Universidade de Brasília, Universidade Federal de Jataí, Universidade Federal do Mato Grosso e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. A pesquisa fundamenta-se na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), uma vez que será utilizada a análise de AVALIATIVIDADE dos resultados na conclusão dos autores participantes do projeto.

A LSF é a área de estudo da linguística que busca explicar as formas de uso da língua no contexto social e é caracterizada pela função da linguagem em todas as suas manifestações e produções de significados. A LSF aborda a linguagem sob a perspectiva da semiótica social (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e “compreende a língua como uma rede estruturada de sistemas e signos utilizada para interação entre seus usuários e construção de significados sem deixar de levar em consideração o contexto social dos falantes.” (SILVA NETO, 2020, p. 13).

Ancorado na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994), este artigo fundamenta-se no Sistema de AVALIATIVIDADE (WHITE, 2004; MARTIN; WHITE, 2005) que surgiu no final dos anos 1980, cuja abordagem se caracteriza pela identificação de avaliações positivas ou negativas no discurso como posicionamentos do falante/escritor. Esses traços linguísticos são recursos discursivos importantes para a representação do mundo e da nossa experiência em sociedade, pois se trata dos posicionamentos que tomamos com relação ao que sentimos, observamos e entendemos, isto é, da nossa opinião referente ao mundo e sociedade em que vivemos e/ou às coisas que neles existem. O Sistema de AVALIATIVIDADE nos possibilita, desse modo, identificar e entender como utilizamos a linguagem avaliativa em nosso discurso diário em quaisquer ambientes e contextos socioculturais.

Para tanto, os objetivos específicos são: (i) investigar os subprojetos do programa de Residência Pedagógica nas Universidades Federais do Centro-Oeste, no período de 2018 até 2022; (ii) identificar os subprojetos na área de Letras das Universidades Federais do Centro-Oeste; (iii) quantificar o número de participantes (alunos residentes, professores preceptores) do programa; (iv) identificar o número de produção intelectual (dissertações, teses, artigos), sobre o Residência Pedagógica no período de 2018 a 2022.

O *corpus* desta pesquisa são as produções intelectuais referentes ao PRP e o impacto do projeto na formação docente dos autores participantes. Com isso, sua

relevância concentra-se em difundir os resultados obtidos para reforçar a importância de programas como este e ilustrar seus efeitos sobre a educação nacional.

Há uma escassez em trabalhos de revisão bibliográfica dos subprojetos de Residência Pedagógica, especialmente na região do Centro-Oeste, portanto, esta pesquisa se mostra interessante e de grande importância na ampliação do conhecimento sobre o programa e na sua divulgação. Ademais, ela auxiliará novos residentes ingressantes, e poderá servir de guia de consulta e motivação para encarar os desafios da sala de aula, oferecendo uma substancial referência em prática docente devido às poucas oportunidades em se desenvolver professor durante a graduação no curso de Letras. Assim, esses graduandos poderão percorrer esse caminho de formação, conscientes de sua futura profissão e se sentirão parte daquele grupo de residentes que o antecederam, uma vez que o elo entre a prática docente e a educação básica será fortalecido nesse programa.

Este estudo está organizado da seguinte forma: primeiro, apresenta-se o Projeto Residência Pedagógica e sua relevância na formação docente. Segundo, analisam-se subprojetos do Programa na área de Letras existentes nas UF's do centro oeste, do período de implementação do projeto em 2018 até o último edital vigente em 2022. Terceiro, coletam-se produções intelectuais publicadas na área de Letras que continham referência ao PRP nos anos de 2018 a 2022. Quarto, analisa-se o *corpus* no que tange ao Sistema de AVALIATIVIDADE. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências.

O Programa Residência Pedagógica (PRP)

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um dos componentes no cronograma de formação de um discente do curso de licenciatura desenvolvido em uma escola pública de educação básica, também chamada de escola-campo. Ao instituir a Política Nacional de Formação de Professores como parte do Plano Nacional de Educação, o Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC), objetivou garantir a qualidade da formação dos professores, atuantes ou a atuar, e de integrar a educação básica com a superior, gerando desenvolvimento e aprimoramento do ensino no país.

Visando aumentar o número de projetos associados às Universidades Federais (UF's), o PRP é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fomenta a aprimoração da formação teórica e prática de

graduandos da licenciatura. Designando corresponsabilidade entre as universidades e redes de ensino, o programa combina o desenvolvimento do licenciando e do preceptor – nome dado ao docente da escola da educação básica que é responsável pelo acompanhamento e orientação dos residentes nas atividades desenvolvidas.

Em 16 de fevereiro de 2023, o governo anunciou um aumento de 75% nas bolsas de auxílio disponíveis para o programa, beneficiando mais de 91 mil bolsistas de programas da CAPES e do MEC. Para que este ajuste ocorra, a CAPES⁴ terá um aporte de 347,6 milhões de reais.

Não só o licenciando, mas também os professores coordenadores, professores orientadores e os professores preceptores são assistidos pelas bolsas. Esse é um ponto importante para o programa, e que merece seu destaque, pois serve de motivação para o discente, que se sente valorizado e já começa a carreira profissional carregando consigo vivência na área sob supervisão de alguém que já atua e cumpre com os requisitos descritos na portaria nº 83 de 27 de abril de 2022. No último edital disponível para consulta no portal da Coordenação, (EDITAL CAPES 24/2022, p. 2), os projetos institucionais tiveram a duração de dezoito meses, com carga horária mínima de 400 horas, a serem organizadas e distribuídas pelas instituições de ensino.

O PRP auxilia na construção da identidade profissional docente dos licenciandos, pois agrega valor à experiência dos professores de educação básica, preparando-os para melhor atuação em sua área de escolha. Os benefícios são inúmeros, mas principalmente a obtenção de aumento da segurança na atuação como professor em sala de aula, já que o discente inicia seu desenvolvimento de forma muito mais organizada ao vivenciar o ambiente escolar ainda durante o curso de graduação. Planejar, executar e analisar as aulas e os obstáculos do ensino público torna o aluno residente apto a elaborar e implementar melhoria contínua na educação nacional e sociedade.

Podemos afirmar, portanto, que o PRP transforma a experiência educativa, conforme colocado por Freire (2009), colocando em evidência o caráter formador, característica fundamentalmente humana na docência.

⁴ A bolsa para os residentes foi de R\$ 400,00 para R\$ 700,00. Os preceptores passaram a receber R\$ 1.100,00 ante os R\$ 756,00 anteriores. O coordenador Institucional, por sua vez, passou de R\$ 1.500,00 para R\$ 2.100,00 e o Docente Orientador de R\$ 1.400,00 passa a receber agora, R\$ 2.000,00.

Resultados quali-quantitativos

Neste tópico, são analisados e discutidos os dados encontrados referentes às quantidades de subprojetos desenvolvidos no período entre 2018 a 2022 do PRP, bem como as publicações sobre o tema.

Tabela 1 – Quantitativo de subprojetos em instituições do Centro-Oeste

Instituição de Ensino Superior	Ano	Português	Inglês	Total Anual
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	2018	-	-	-
	2019	-	-	-
	2020	1	1	2
	2021	-	-	-
	2022	1	1	2
Universidade Federal de Goiás (UFG)	2018	1	-	1
	2019	-	-	-
	2020	-	-	-
	2021	-	-	-
	2022	1	1	2
Universidade de Brasília (UNB)	2018	1	1	2
	2019	-	-	-
	2020	1	1	2
	2021	-	-	-
	2022	1	1	2
Universidade Federal de Jataí (UFJ)	2018	-	-	-
	2019	-	-	-
	2020	-	-	-
	2021	-	-	-
	2022	1	1	2
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	2018	-	-	-
	2019	-	-	-
	2020	-	-	-
	2021	-	-	-
	2022	-	-	-
Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	2018	-	-	-
	2019	1		1
	2020	1		1
	2021	1	1	2
	2022	1	1	2
	Total (2018-20122)			22

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Tabela 1, observa-se que em 2020 a Universidade Federal de Catalão contou com dois subprojetos desenvolvidos: um para Português e outro para Inglês. É importante destacar que este foi o primeiro edital do Programa nessa Instituição de Ensino, uma vez que, no ano de 2020, a Universidade Federal de Catalão passou por um processo de desligamento da Universidade Federal de Goiás, tornando-se UFCAT. Em 2022, a mesma universidade se manteve com a disponibilização de dois subprojetos

para cada área de conhecimento específico: um subprojeto para Português e outro, para Inglês. Este edital permanece vigente até o primeiro semestre de 2024.

Na Universidade Federal de Goiás, em 2018, apenas o subprojeto de Português foi desenvolvido, diferente dos demais em comparação às outras instituições. Entretanto, também é importante destacar que no edital de 2018, as vagas oferecidas se deram apenas no Campus de Catalão, quando este ainda estava vinculado à UFG. Sendo assim, podemos notar que na UFG, o Programa passou a contar com dois subprojetos apenas em 2022, uma vez que não foram encontrados editais para o ano de 2020.

Já na Universidade de Brasília, percebeu-se que o PRP se manteve desde a sua implementação em 2018, contando com dois subprojetos (um para Português e outro para Inglês) em todos os anos subsequentes, sendo o último em 2022 com o término previsto para o primeiro semestre de 2024. Ao total, foram encontrados 13 editais nas instituições de ensino superior do centro-oeste, desde a implementação do programa em 2018 até o ano presente.

A Universidade Federal de Jataí, por sua vez, tem registro de apenas um subprojeto para Português e um para Inglês no ano de 2022. Não foram encontrados registros para os anos anteriores. Não foram localizados, também, editais referentes ao PRP para a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) durante o período selecionado de 2018 a 2022.

Ao contrário do cenário encontrado na UFMT, a Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) possui subprojeto para quase todos os anos do período, sendo ausente apenas em 2018. Nos anos de 2019 e 2020, foram encontrados editais para Português e Inglês juntos, sendo um subprojeto para cada ano. Em seguida, os cursos foram desmembrados dentro dos editais e encontrados em 2021 e 2022 um subprojeto para cada licenciatura. Ao todo, foram localizados 21 subprojetos de PRP nas universidades Federais da região Centro-Oeste no período de 2018 a 2022. Assim, demos seguimento à pesquisa e buscamos por publicações no portal da CAPES que fizessem menção ao Programa.

Figura 1 – Captura de tela referente à busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 27 de dez. de 2022. Elaborado pelos autores

A Figura 1 refere-se aos dados obtidos através do Catálogo de Teses e Dissertações, da CAPES. A intenção desta coleta foi de identificar o número de produções acadêmicas desenvolvidas nos últimos três anos na área de conhecimento de Linguística e Letras, relacionadas ao PRP.

Ao todo, foram encontradas duas publicações, sendo que uma delas foi desconsiderada, pois se tratava de uma dissertação sobre o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), sem qualquer referência ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), restando apenas uma publicação oriunda da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), uma tese de doutorado.

Inicialmente, não fizemos a busca com o emprego das aspas, porém, os resultados obtidos não foram satisfatórios, uma vez que foram encontrados diversos trabalhos relacionados à "residência" que não se referiam ao PRP, incluindo, por exemplo, a residência médica, de enfermagem e residência como moradia/casa. Essa discrepância nos resultados ocorre quando não é implementado algoritmo de distinção entre termos compostos e palavras-chave. Sendo assim, podemos concluir que apenas uma produção acadêmica foi desenvolvida até 2022, de acordo com o que foi mostrado no banco de dados da plataforma CAPES.

A Linguística Sistêmico-Funcional e o sistema de AVALIATIVIDADE

O estudo proposto neste artigo está fundamentado na área dos estudos linguísticos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) desenvolvida por (HALLIDAY, 1994). O embasamento da LSF se dá no estudo da linguagem levando em consideração

o contexto em que o indivíduo está inserido, tanto social quanto cultural e histórico, bem como as escolhas léxico-gramaticais adotadas pelo indivíduo em seu discurso.

Linguística Sistêmico-Funcional

Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 1), a linguagem é um sistema de significados, não um conjunto de símbolos arbitrários, e tem como essência três metafunções, com as quais se estrutura para criar significados: a ideacional, que trata da representação da experiência e do conhecimento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23); a interpessoal, que está ligada à expressão dos papéis de falante/escritor e ouvinte/leitor (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 30); e a textual, que aborda a organização do discurso e a gestão de informação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 37). Na visão de linguagem da LSF, as escolhas lexicais adotadas pelo falante em seu processo discursivo são determinadas pelo contexto social no qual o indivíduo está inserido.

A fim de compreender a maneira como os falantes fazem uso da língua em situações comunicativas para expressar seus significados, os estudos em LSF se valem do texto como objeto de análise, posto que (HALLIDAY, 1989) o compreende como uma unidade semântica realizada por meio de fraseados, ou seja, a concretização das escolhas do falante.

Nós podemos definir texto, talvez da forma mais simples, dizendo que ele é a língua que é funcional. Por funcional, queremos dizer simplesmente que a língua está sendo usada em algum contexto, em oposição a palavras ou sentenças isoladas que poderiam ser colocadas em um quadro (...). Assim, qualquer instância de língua viva inserida em um contexto de situação, podemos denominar texto. Ele pode ser escrito ou falado, ou de fato em qualquer outro meio de expressão que nos leva a refletir⁵. (HALLIDAY, 1989, p. 10).

Já no contexto de situação, o texto é resultado da relação estabelecida entre os interlocutores, incluindo as condições sociais, temporais e físicas que envolvem a situação comunicativa. Halliday (1989) destaca a importância destes contextos na produção de sentido dos textos, pois eles influenciam nas escolhas linguísticas dos falantes, bem como na interpretação dos ouvintes. Além disso, o contexto pode ser

⁵ *We can define text, in the simplest way perhaps, by saying that it is the language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences that I might put on the blackboard. (...) So any instance of living language that is playing some part in the context of situation, we shall call a text. It might be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of.*

entendido como um sistema de significação que se relaciona com o texto e permite aos interlocutores construir uma compreensão comum do significado da mensagem.

Utilizamos-nos da linguagem, então, para nos expressar e estruturar nossa experiência no mundo e estabelecer relações sociais com o meio em que vivemos; através dela, também, podemos exercer papéis sociais. Desse modo, não podemos manifestar nossas vivências sem o uso da linguagem e seus elementos extralinguísticos, léxico-gramaticais, sonoros e gráficos.

Sistema de AVALIATIVIDADE (*Appraisal System*)

Por meio da linguagem, um falante pode avaliar ou ser avaliado constantemente através de sua fala, expressões, escrita, gestos, entre outros. Isso é possível porque os seres humanos têm um sistema linguístico repleto de recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos. Quando se relacionam, estes indivíduos avaliam o que o outro está dizendo ou escrevendo, de acordo com suas percepções, crenças e valores.

A função do Sistema de AVALIATIVIDADE (SA) é estabelecer uma sistematização dos mecanismos de avaliação na linguagem, isto é, identificar os tipos de opiniões e posicionamentos encontrados em um texto, a intensidade dos sentimentos envolvidos e as formas pelas quais valores são transmitidos e os leitores são engajados.

De acordo com Martin e White (2005), existem avaliações explícitas e implícitas. As avaliações explícitas são fáceis de serem encontradas no texto, pois são diretamente expressas, enquanto as implícitas requerem mais atenção para serem identificadas, pois são indiretas, implicadas ou sugeridas pela interpretação do leitor ou ouvinte.

O Sistema de AVALIATIVIDADE é composto por três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação, que são complementares e se realizam juntos através da linguagem verbal. Nesta pesquisa, demos ênfase apenas ao subsistema de Atitude e abordamos o conceito de julgamento e apreciação atribuído às avaliações e posicionamentos presentes no discurso dos artigos analisados.

O subsistema de Atitude concentra-se nas nossas emoções, incluindo reações emocionais, juízo de comportamentos e avaliação de bens ou eventos/situações. O subsistema de Engajamento aborda a origem das atitudes e as vozes relacionadas à opinião no discurso (ALMEIDA, 2010, p. 39). Em geral, o Engajamento se concentra nas formas como recursos de projeção, modalidade, polaridade e vários advérbios posicionam o falante/autor em relação a uma posição de valor a ser defendida, bem

como as possíveis consequências desse posicionamento. Já o subsistema de Gradação busca classificar os fenômenos de acordo com a intensidade com que ocorrem (MARTIN; WHITE, 2005).

Como já mencionado, o discurso do falante é moldado por suas escolhas léxico-gramaticais influenciadas pelo contexto de cultura e de situação, que podem resultar em diferentes interpretações semânticas, seja em textos orais ou escritos. Sendo assim, Martin e White (2005) pontuam que o Sistema de AVALIATIVIDADE está inserido na Metafunção Interpessoal da LSF, e é centrado no falante, que tem o papel de avaliador através dos valores estabelecidos por sua sociedade e comunidade, bem como pontua Almeida (2010, p. 40):

Para o autor, esse sistema exerce a função de realizar, no discurso, os posicionamentos do falante/escritor. Dito em outras palavras, o posicionamento avaliativo é realizado quando o falante/escritor emite suas opiniões ou valores sobre alguém ou alguma coisa. Esses posicionamentos fazem parte de todo o processo de avaliação, desde o momento da sua construção até a interpretação dos valores já atribuídos.

O julgamento – subtipo do subsistema de Atitude – serve para avaliar o comportamento de indivíduos por meio de epítetos e atributos, tanto de forma direta quanto explícita, ao utilizar substantivos para analisar questões éticas. Segundo White (2000), esse recurso semântico é dividido em duas categorias: Estima Social e Sanção Social. O Julgamento de Estima Social é baseado em admiração e críticas que não levam a punições legais, enquanto o Julgamento de Sanção Social envolve elogios e condenações que frequentemente resultam em punições. De acordo com Martin e White (2005), os Julgamentos de Estima Social são influenciados pela cultura oral, enquanto que os Julgamentos de Sanção Social são formalizados em leis e regulamentações.

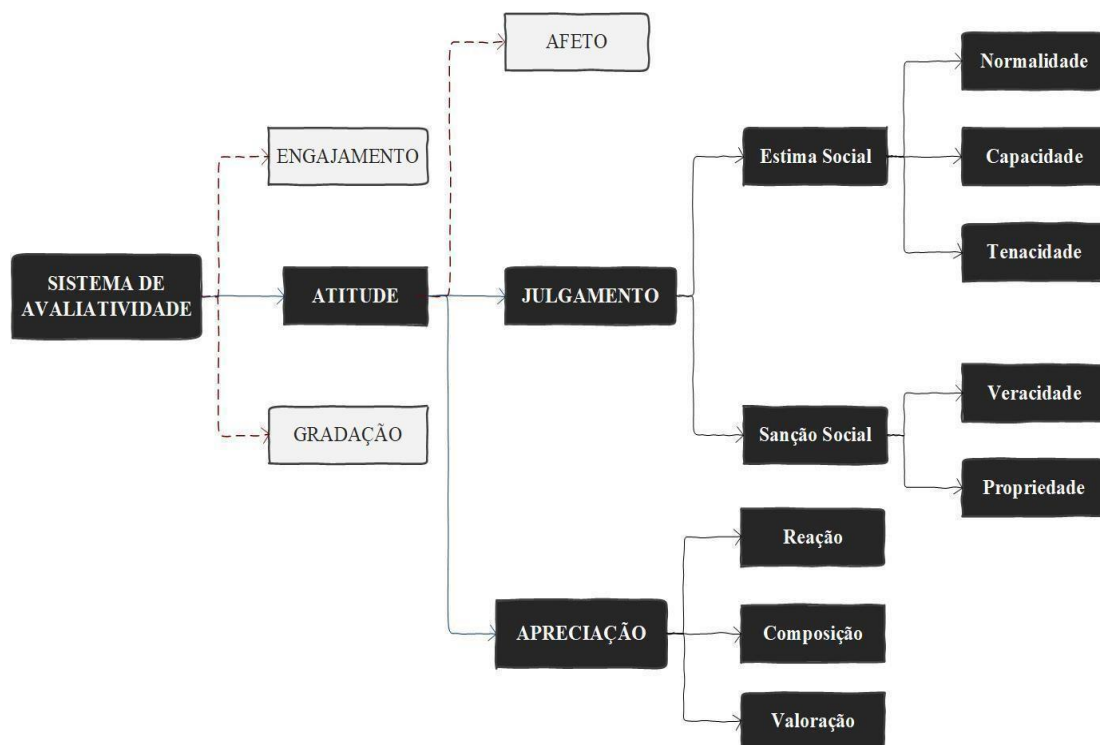
Os Julgamentos de Estima Social são divididos em três grupos: Normalidade, Capacidade e Tenacidade. Normalidade avalia se o comportamento é comum ou especial; Capacidade avalia a competência de uma pessoa para realizar uma ação ou sentir algo; e Tenacidade avalia a confiança de uma pessoa. Já o Julgamento de Sanção Social consiste em dois grupos: Veracidade e Propriedade. A Veracidade avalia a honestidade de uma pessoa, enquanto a Propriedade diz respeito à ética das pessoas.

Já a Apreciação, para Martin e White (2005), é um subtipo do subsistema de Atitude e refere-se à avaliação da qualidade, valor ou mérito de algo. É uma forma de avaliação que envolve julgamentos estéticos ou sociais e está relacionada ao gosto pessoal, à opinião e à avaliação subjetiva.

A Apreciação pode ser positiva ou negativa e é expressa por meio de escolhas lexicais e gramaticais que indicam o grau de intensidade, a polaridade e a força do avaliador em relação ao objeto avaliado, como afirma Almeida (2010, p. 57) "gramaticalmente, os itens lexicais que realizam a apreciação tendem a se enquadrar em estruturas com o processo mental de cognição tais como: eu acho, eu sei, eu entendo, eu acredito." Esse subtipo é dividido em: Reação – qual é o impacto provocado pelos objetos ou coisas; Composição – como os objetos ou coisas estão organizados ou elaborados; e Valoração – qual é o valor que damos aos objetos e coisas.

A Figura 2, a seguir, ressalta o subsistema de Atitude mostrando uma subdivisão das categorias de julgamento e apreciação, bem como seus tipos.

Figura 2 – Fluxograma das categorias de julgamento e apreciação e seus tipos.



Fonte: elaborado pelos autores

Em resumo, a LSF e o Sistema de AVALIATIVIDADE são abordagens analíticas que buscam compreender como a linguagem é utilizada para realizar significados e funções sociais que podem ser aplicadas em diversas áreas, tais como, Educação, Comunicação, Direito, entre outras. Ao lançar mão delas é possível aprimorar a compreensão da linguagem e melhorar as práticas comunicativas em contextos específicos.

Metodologia

Ao combinar os recursos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa analítica, ambas apresentadas por Gil (1991), esta pesquisa aborda uma visão mais aprofundada e crítica sobre o tema estudado. Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica-analítica é um tipo de pesquisa que tem como objetivo "analisar, interpretar e discutir informações e conhecimentos já produzidos sobre o tema, com o objetivo de obter novas conclusões ou inferências" (GIL, 1991, p. 43). O autor ressalta, ainda, que a pesquisa bibliográfica-analítica é uma modalidade de pesquisa que requer uma abordagem mais sistemática e rigorosa em relação à pesquisa bibliográfica-exploratória, já que envolve a análise e a interpretação mais crítica e aprofundada das informações e conhecimentos já produzidos.

Por fim, podemos sumarizar que a pesquisa realizada neste trabalho se baseou em dois tipos principais de pesquisa: (i) a pesquisa bibliográfica, que consistiu na busca, coleta e análise de informações já publicadas em fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios e portais digitais; e (ii) a pesquisa analítica, que teve como objetivo aprofundar as análises e interpretações das informações coletadas a partir de fontes bibliográficas, utilizando diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Portanto, pode-se dizer que esta pesquisa bibliográfica também está alinhada à análise do discurso de base Sistêmico-Funcional, uma vez que propõe a investigar a produção de significados e motivações das escolhas léxico-gramaticais em relação a algo ou alguém, em determinado contexto social.

Para alcançar os objetivos deste estudo, foram considerados três tipos de dados. O primeiro deles foi a coleta da quantidade de subprojetos do PRP em universidades federais na região Centro-Oeste do Brasil. Já o segundo tipo de dados é composto por teses e dissertações que mencionam o PRP publicados pela plataforma da CAPES. Por fim, o terceiro tipo de dados é representado por dezoito artigos sobre o tema, cujo critério de seleção foi a modalidade presencial do programa e publicados entre os anos de 2018 e 2022.

Para coletar essas informações, fizemos uma busca pelos editais publicados nas plataformas eletrônicas das instituições de ensino supramencionadas e, posteriormente, utilizamos o banco de dados³ da plataforma CAPES, a fim de obter o número de produções acadêmicas concernentes ao programa publicadas. Já os artigos foram encontrados na plataforma *Google Scholar*.

Para obtenção dos dados no portal da CAPES foi realizada uma busca utilizando o termo "residência pedagógica" - com aspas -, nos anos compreendidos entre 2020 e

2022 e refinadas com a aplicação dos filtros de “Grande Área de Conhecimento” com Linguística, Letras e Artes, e a “Área de Avaliação” com Linguística e Literatura.

Após serem localizados os editais sobre o PRP, estes foram tabelados de acordo com o ano de publicação, o subprojeto (Português ou Inglês) e a universidade. Foram, então, contabilizados e analisados de forma descritiva.

Depois de selecionados, os artigos que mencionaram o PRP tiveram suas conclusões analisadas segundo o sistema de AVALIATIVIDADE de Martin e White (2005), sendo algumas amostras escolhidas para constar nesta pesquisa. Finalmente, dividimos os procedimentos de análise em três fases: (i) identificamos os recursos linguísticos avaliativos com base no subsistema de Atitude utilizados no texto, como epítetos, atributos, processos, etc; (ii) depois, classificamos estes recursos em termos das três subcategorias de Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação; (iii) por último, analisamos a organização dos recursos no texto, levando em consideração o seu contexto discursivo e a função comunicativa que desempenham, nos permitindo compreender como o PRP é avaliado nesses textos. Por fim, lançamos mão das considerações finais acerca dos achados avaliativos no que concerne ao PRP e a sua importância e o seu papel como base e referência na formação de futuros professores.

Análises

A fim de identificar a importância do PRP com os recursos da AVALIATIVIDADE, propusemo-nos a realizar uma análise qualitativa de alguns textos com base no que se concluiu sobre a residência. Esses textos são fruto de pesquisas sobre o PRP e evidenciam a importância do Programa para a formação docente. Ao todo, foram coletados dezoito textos sob critério do PRP ter sido realizado de forma presencial entre os anos de 2018 e 2022. A partir deles, fizemos as análises de acordo com subsistema de Atitude presente no Sistema de AVALIATIVIDADE de Martin e White (2005), conforme veremos a seguir.

Tabela 2 – Relação de artigos selecionados para análise

Título	Autoria	Publicação/Referência
---------------	----------------	------------------------------

Artigo 1	A Residência Pedagógica frente ao ensino remoto desafios e contribuições	SILVA, Rúbia de Fátima da; SANTOS, Tatielly; FREITAS, Inalda Maria de	Diversitas Journal ISSN 2525-5215 Volume 7, Número 2 (abr./jun. 2022) p. 1011 - 1022
Artigo 2	Percepções do Programa Residência Pedagógica durante o ensino remoto no contexto da UFMT/CUA	LUZ, Natália Fante	Barra dos Garças, MT: UFMT, 2022
Artigo 3	A pandemia e o ensino remoto	MACHADO, César Costa; SAINZ, Ricardo Lemos; NASCIMENTO, Cinara Ourique do;	Revista Thema, 2022, Vol.21 (3), p.826-845
Artigo 4	Estagnações e aberturas na trama: pandemia, ensino remoto e família	ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; NASCIMENTO, Vitória Paula Magalhaes; FARA, Giulia; LOPES, Camila Montandon Dumont	Belo Horizonte, MG: PUC MINAS, 2022
Artigo 5	Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica.	LACERDA, C. R.; SILVA, F.; SANTOS NETO, M. B.	Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 137–154, 2021
Artigo 6	As dimensões curriculares como movimento formativo no programa residência pedagógica	RADETZKE, Franciele Siqueira; FRISON Marli Dallagnol	Ijuí, RS: UNIJUI, 2021
Artigo 7	Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa	BIAZOLLI, Caroline Carnielli; GREGOLIN, Isadora Valencise; STASSI-SÊ, Joceli Catarina;	Formação Docente (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2021, Vol.13 (26), p.155-170
Artigo 8	As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará.	PAES, Maria Danielle Lobato	Lajeado, RS: UNIVATES, 2020
Artigo 9	Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente de estudantes da faculdade de Itaituba.	PAES, M. D. L.; KLUSKA, C. A.; HERBER, J.; OLIVEIRA, E. C.	Revista Aproximação, vol. 02, nº 02, 2020.
Artigo 10	Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente.	FREITAS, M.C. de; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D.M.	Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
Artigo 11	Residência Pedagógica: Um instrumento enriquecedor no processo de formação docente.	FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S.	Revista Práticas de Linguagem, v. 10 n. 1 2020.
Artigo 12	A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente	COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira;	Rio Grande, RS: FURG, 2020

Artigo 13	O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências	SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira;	Rev. Bras. Educ., 2020 ed. 25
Artigo 14	Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica	MACIEL, Alessandra de Oliveira; LIMA, Ana Ignez Belém; PONTES JR, José Airton de Freitas;	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2020, Vol.15 (esp3), p.2223-2239
Artigo 15	A experiência do Programa Residência Pedagógica - subprojeto de letras língua portuguesa	PEIXOTO, Mayara Santos de Souza; PEREIRA, Wesley Diniz;	Revista Mimesis, 2020, v. 41 n. 1
Artigo 16	Investigando o papel do professor-residente nas escolhas de transitividade em relatos reflexivos da residência pedagógica no curso de letras inglês	NETO, Lauro Ananias da Silva	João Pessoa, PB: UFPB, 2020
Artigo 17	Residência pedagógica: discutindo formação inicial no curso de letras	MORAIS, Jhomara Bento	Manaus, AM: UEA, 2019
Artigo 18	A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica	GUEDES, Marilde Queiroz	Invest. Práticas, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, mar. 2019

Fonte: elaborado pelos autores.

Exemplo 1

“Como mencionado pelos residentes, o PRP contribuiu de forma **significativa** [valoração] e não só promoveu um enriquecimento no currículo, mas também **propiciou um olhar de reflexão, de aprendizado, de preparação** [julg. Capacidade +] como cidadão e como futuro docente”

No exemplo 1, o autor apresenta uma avaliação sobre o impacto do PRP. Ele começa afirmando que a contribuição do programa obteve um resultado positivo ao usar o atributo “significativa”, o que indica uma Apreciação de Valoração positiva, ou seja, ele considera expressivo os resultados obtidos. Isso é reforçado pelos trechos em que aponta como Julgamento de Estima Social – Capacidade positiva com relação aos estudantes que participam do PRP o "olhar de reflexão" e "aprendizado" que alcançaram com o Programa. Neste caso, o autor indica que as atividades desenvolvidas durante o programa tiveram resultado efetivo na formação e preparação dos participantes.

Exemplo 2

“Não se trata de **eleva seu atributo** [valoração +] , mas de **olhar criticamente** [julg. Capacidade+] os possíveis aportes para o processo formativo (...)”

Em 2, o autor apresenta uma avaliação indireta de Valoração do programa usando o termo “elevar seu atributo”, porque diz indiretamente, que o PRP tem qualidade/valor, uma vez que o autor está avaliando o programa através da percepção dos residentes. Em seguida, o autor utiliza “olhar criticamente” como um Julgamento de Capacidade positiva (+), referindo-se aos residentes do PRP, que precisam desenvolver tal habilidade. Ele sugere, também, que o objetivo não é simplesmente destacar ou valorizar o programa, mas, também, evidenciar a importância de um processo formativo de qualidade aos jovens licenciandos, que permita avaliar a capacidade do programa em gerar resultados positivos na vida profissional destes futuros docentes.

Exemplo 3

“(...) os licenciandos a adquirir outras aprendizagens, desde a **gestão de sala como o uso das novas metodologias pedagógicas**. [julg. capacidade-]”

Nota-se a presença do Julgamento de Estima Social Capacidade positiva (+) no recorte citado no trecho em que se indica que os licenciandos devem aprender "gestão de sala como o uso das novas metodologias pedagógicas", pois está implícito que estes discentes possuem a capacidade de adquirir tais aprendizagens. Isso significa que, de acordo com o autor, os residentes possuem a capacidade de aprender e utilizar novas habilidades e ferramentas. Assim, ao mencionar "a gestão de sala e as novas metodologias pedagógicas", o autor demonstra que é factível os formandos adquirirem habilidades adicionais se aplicarem e se dedicarem ao aprendizado adquirido no Programa. Ademais, é notável que este julgamento de capacidade é - também - relacionado à importância da prática *in loco* dentro da sala de aula nesse desenvolvimento, pois entende-se implicitamente que o autor vê o RP como uma iniciativa capaz de desenvolver novas habilidades, abrindo o campo para a evolução da capacidade de aprender.

Exemplo 4

“(...) a gestão educacional compreende o estágio através do programa como **campo de conhecimento essencial** [valoração +] na formação dos futuros professores.”

No exemplo 4, a gestão educacional é avaliada como um "campo de conhecimento **essencial**" na formação dos futuros professores. A palavra **essencial**, neste contexto, sugere que a experiência com o programa é vista como fundamental e inerente à formação dos futuros professores, indicando uma Apreciação positiva de Valoração.

Exemplo 5

“(...) o formato da formação inicial de professores, repercute nas ações iniciais da profissão, e consequentemente, **influenciará** [valorização+] na sua trajetória profissional.”

Em 5, o recorte sugere que a formação inicial dos professores terá repercussões significativas para o seu desempenho profissional futuro, pois o termo **influenciará** traz consigo a apreciação de Valoração positiva, pois a formação inicial dos docentes interfere em suas trajetórias profissionais e desempenho em sala de aula.

Como demonstrado nos exemplos 4 e 5, entende-se, portanto, que se o professor possui uma boa formação inicial, terá maior capacidade para realizar suas tarefas profissionais, pois seu olhar crítico, olhar reflexivo, preparação, aprendizado, desenvolvimento e demais habilidades terão sido reforçadas por meio de conhecimentos e experiências adquiridas durante a sua formação. Por outro lado, se a formação inicial dos professores for inadequada, isso poderá ter efeitos negativos sobre seu desempenho profissional, já que as habilidades exigidas para o desempenho da profissão não terão sido bem desenvolvidas.

A partir da amostra de exemplos apresentados é possível observar a ocorrência de avaliações do tipo Apreciação positiva, uma vez que os participantes expressam suas opiniões sobre o Programa Residência Pedagógica e recorrem a atributos e epítetos. Há, também, a ocorrência de avaliações do tipo Julgamento positivo de Estima Social Capacidade ao explorar o quanto o PRP contribui para a formação do professor e do futuro professor de Letras.

Considerações finais

Este estudo realizado sobre os subprojetos do PRP das universidades Federais do Centro-Oeste revelou que, ainda, há poucas produções intelectuais e publicações relacionadas ao tema até o ano de 2022.

Ainda assim, as análises realizadas a partir das produções encontradas foram suficientes e corroboraram para afirmar que o programa é extremamente importante para a formação do docente, pois permite que os futuros professores possam praticar as habilidades desenvolvidas durante o programa em sala de aula, ainda na graduação, possibilitando uma melhor preparação para o mercado de trabalho.

O sistema de AVALIATIVIDADE de Martin e White (2005) utiliza uma abordagem

de dados qualitativos para avaliar, que neste estudo, destacou as avaliações realizadas sobre o PRP. Assim, foi possível realizar uma radiografia do programa sob a perspectiva de quem efetivamente participou das etapas do projeto.

Ademais, este estudo evidenciou que a LSF é fundamental para a realização da análise de dados linguísticos e que o Programa de Residência Pedagógica é fundamental para a formação dos docentes, pois possibilita a melhoria de suas competências profissionais e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Referências

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. *A Avaliação e a Linguagem. Os Elementos de Atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional*. São Carlos: Pedro & Paulo Editores, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019*. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-23433236> Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022*. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 29 out.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pro-grama-residencia-pedagogica>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. CAPES. *Edital nº 6, de 01 de março de 2018 - Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 12 nov.2022.

BRASIL. CAPES. *Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022*. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-83-2022-04-27.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. CAPES. Publicação no DOU nº 1691532, de 28 de abril de 2022 - *Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basi>

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Augusto Cezar Franco. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Functional Grammar: An Introduction to Functional Grammar Language*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford/Geelong: OUP/Deakin University Press. 1985/1989.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

MARTIN, James; WHITE, Peter Robert Rupert; *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

SILVA NETO, Lauro Ananias. *Investigando o papel do professor-residente nas escolhas de transitividade em relatos reflexivos da Residência Pedagógica no curso de Letras Inglês*, UFPB. João Pessoa, 2020.

WHITE, Peter Robert Rupert. *Subjectivity, Evaluation and Point of View in Media Discourse*. Oxford: Oxford University Press 142-75, 2004.

WHITE, Peter Robert Rupert. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In: HUNSTON, Susan & THOMPSON, Geoff. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 142-175.

Recebido em: 10 jan.2024.

Aprovado em: 23 fev. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa: os autores

Revisor (a) de língua espanhola: os autores

Pensamento Crítico Freireano na Formação de Professores: Uma trajetória Coletiva das Artes

Freirean Critical Thinking in Teacher Training: A Colletive Trajectory of the Arts

El pensamiento crítico freireano en la formación docente: una trayectoria colectiva de las artes

Luciane da Costa Cuervo¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1697-6836>

Rosa Maria Rigo²

 <https://orcid.org/0000-0001-8266-1969>

Marília Raquel Albornoz Stein³

 <https://orcid.org/0000-0002-1337-316X>

RESUMO: Este trabalho traz subsídios de uma trajetória formativa com alunos de Licenciatura dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem por objetivo relatar experiências educativas alicerçadas por delineamentos epistemológicos de incentivo à tomada de consciência crítica do coletivo formado por estudantes e professores da rede pública municipal, estadual e federal. De natureza qualitativa descritiva, a metodologia se nutre de reflexões e produções realizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) Moodle Colaboração alicerçados por referenciais epistemológicos críticos, buscando contemplar as especificidades e os desafios do ensino remoto e híbrido do período compreendido entre 2020-2022. Os resultados evidenciam interlocuções sinérgicas, embora o acesso físico e virtual às escolas-campo tenha enfrentado restrições no período em razão da pandemia de Covid-19. Conclui-se exitosa a experiência mediada pelo planejamento e execução de uma vasta gama de atividades realizadas via plataformas virtuais. Ademais, discussões recorrentes contribuíram significativamente com o planejamento e execução de objetos infoestéticos fundamentados pelo Pensamento Crítico Freireano, os quais culminaram em intervenções artístico-didáticas nas instituições parceiras, na escrita de relatos de experiência e consequente participação em eventos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Música; Teatro; PIBID.

ABSTRACT: This paper brings support from a training trajectory with undergraduate students from the Visual Arts, Music and Theater courses, through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). It aims to present

¹ Doutora em Arte. Professora do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: luciane.cuervo@gmail.com

² Doutora em Arte. Professora no Instituto Nacional de Surdos/INES, Polo UFRGS. E-mail:
rosa.rigo01@gmail.com

³ Doutora em Arte. Professora do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: mariliastein@ufrgs.br

educational experiences based on epistemological guidelines to encourage critical awareness among the collective made up of students and teachers from the municipal, state and federal public schools. Qualitatively descriptive in nature, the methodology is based on reflections and productions carried out in the virtual teaching and learning environment based on critical epistemological references, seeking to contemplate the specificities and challenges of remote and hybrid teaching in the period between 2020-2022. The results highlight synergistic dialogues, although physical and virtual access to field schools faced restrictions during the period due to the Covid-19 pandemic. The experience mediated by the planning and execution of a wide range of activities carried out via virtual platforms is a successful conclusion. Furthermore, recurring discussions contributed significantly to the planning and execution of infoaesthetic objects based on Freirean Critical Thinking, which culminated in artistic-didactic interventions in partner institutions, the writing of experience reports and consequent participation in academic events.

KEYWORDS: Visual arts; Song; Theater; Pídid.

RESUMEN: Este trabajo brinda apoyo a una trayectoria de formación con estudiantes de pregrado en las carreras de Artes Visuales, Música y Teatro, a través del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Tiene como objetivo relatar experiencias educativas basadas en lineamientos epistemológicos para fomentar la conciencia crítica en el colectivo conformado por estudiantes y docentes de las escuelas públicas municipales, estatales y federales. De carácter cualitativo descriptivo, la metodología se nutre de reflexiones y producciones realizadas en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (AVEA) Moodle Collaboration a partir de referentes epistemológicos críticos, buscando contemplar las especificidades y desafíos de la enseñanza remota e híbrida en el período comprendido entre 2020-2022. Los resultados destacan diálogos sinérgicos, aunque el acceso físico y virtual a las escuelas de campo enfrentó restricciones durante el período debido a la pandemia de Covid-19. La experiencia mediada por la planificación y ejecución de una amplia gama de actividades realizadas a través de plataformas virtuales concluye con éxito. Además, las discusiones recurrentes contribuyeron significativamente para la planificación y ejecución de objetos infoestéticos basados en el Pensamiento Crítico Freireano, que culminaron en intervenciones artístico-didácticas en instituciones asociadas, la redacción de informes de experiencia y la consecuente participación en eventos académicos.

PALABRAS CLAVE: Artes visuales; Música; Teatro; PIBID.

Introdução

Educar é despertar

A identidade docente se constrói de maneira permanente, em um processo amplo, complexo e mutável, nos estudos da trajetória acadêmica e em suas relações com a vida, no diálogo entre indivíduos, na reflexão sobre as próprias ações, na interação com as suas comunidades e nas práticas educativas. A formação inicial de professores, nesse sentido, carrega consigo a responsabilidade de despertar nos sujeitos o apreço pela educação e a dialogicidade, incentivando a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem. Daí advém a importância de seu desencadear através da iniciação à formação docente promovida pelos cursos de Licenciatura e programas ligados a esta esfera.

Este texto é norteado pelo processo formativo docente no campo progressista em

direção à autonomia, sob inspiração e fundamentação em pressupostos freireanos, cujos trabalhos estão contextualizados junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o programa foi implementado por meio de 13 núcleos disciplinares em sua totalidade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo o objeto deste trabalho o núcleo composto pelos cursos de Licenciatura em Artes de Artes Visuais, Música e Teatro. O nosso coletivo abarcou duas instituições públicas das redes municipal e estadual localizadas na cidade de Porto Alegre/RS. Integrado por 24 estudantes bolsistas e 2 voluntários(as) de Licenciatura, o núcleo se subdividiu em grupos supervisionados por três professores(as) da rede pública, sob supervisão geral (voluntária) de uma docente da área de mídias educativas e coordenação geral de professora ligada ao núcleo de Artes.

De acordo com o edital (CAPES, 2020), ao corpo discente selecionado para o PIBID competia atender a uma gama de requisitos cumprindo, pelo menos, 32h de dedicação mensal, os quais vão desde o registro e sistematização das ações realizadas no decorrer do período, estudo e discussão dos temas concernentes aos seus núcleos de trabalho, culminando na observação, elaboração e implementação de atividades junto às escolas-campo. Inclui-se, também, a participação de eventos propostos pelo programa e publicização de trajetórias e resultados, como forma de divulgar e partilhar as contribuições do programa (CAPES, 2020). Cabe dizer que esta previsão original não previa a ocorrência de ensino remoto mediado por tecnologias digitais, imposto devido à pandemia de Covid-19 e que veio a transformar radicalmente o programa em todo o Brasil devido às necessárias adaptações.

Sob os diferentes entrelaçamentos, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2021) descreve o componente curricular Arte integrado por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e traça objetivos primordiais de seu desenvolvimento tais como:

[...] essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2021, p. 193).

Com o intuito de colmatar olhares plurais, a fundamentação teórica buscou trabalhar com pressupostos envolvendo o pensamento crítico de Freire no PIBID, aliado ao ensino e aprendizagem da arte (neste caso, *Artes Visuais, Música e Teatro*) e à cultura digital. A

corrente epistemológica de Freire (1996) enfatiza questões que fomentam o pensamento crítico e a tomada de consciência através de debates, leituras, reflexões e produções textuais, que desafiam o sujeito histórico a fazer uso de sua compreensão e conhecimento para enfrentar os problemas que se apresentam enquanto seres sociais. Atrelamos a esses conceitos à necessidade de estudar e problematizar as competências apontadas pela BNCC (BRASIL, 2018), para atuar na docência. Somamos a tais pressupostos, o despertar de uma consciência crítica defendido por Carbonel (2016) ao enfatizar contribuições genuínas freirianas como alternativas para adquirir um domínio crítico sobre si mesmo bem como da realidade vivida, buscando transformar essa criticidade em ação. Essa dupla ancoragem, atrelada à teoria do agir comunicativo de Habermas (2012), enfatiza o reconhecimento da subjetividade do sujeito, ao buscar converter dificuldades em possibilidades.

Embora o PIBID seja fortemente atrelado à BNCC em seu processo de submissão pelas instituições (CAPES, 2020), é importante questionar as definições discutidas em diferentes versões deste documento, no contexto das artes. Assim, o processo formativo almejado em nosso núcleo de Artes visou despertar para a necessidade de análise crítica deste documento estruturante do planejamento pedagógico.

A interdisciplinaridade também é um ponto que demanda discussão e problematização, pois como se apresenta na BNCC de Artes, acaba por se tornar um conceito amplo e vazio. André (2017) questiona a visão de arte como entretenimento no documento, alertando que instituições escolares e famílias precisam entender que as ações de arte na educação também “[...] atuarão como transgressoras e impetuosas diante das problemáticas geralmente silenciadas” (ANDRÉ, 2017, p. 17). A pesquisadora também questiona a união das Artes às Linguagens (Letras), pois as ferramentas e recursos ligados à alfabetização e letramento, quando limitadores do conteúdo, podem afastar o sujeito da experiência estética (ANDRÉ, 2017). André (2017, p. 14) ainda problematiza a visão eurocentrada colonialista, na qual “[...] a experiência estética fica reduzida à produção artística legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e do que se veicula nas grandes mídias”.

Em corrente interpretativa correspondente o componente Arte é discutido na BNCC (BRASIL, 2018) entrelaçado por diferentes dimensões, de forma a promover as especificidades de cada campo. Em um núcleo de natureza interdisciplinar, procuramos discutir as especificidades de cada área - Artes Visuais, Música e Teatro, no ensino remoto e na sala de aula da educação pública, com seus dilemas, limitações e interações. As duas

escolas-campo parceiras do nosso núcleo, respeitam, portanto, normativas e protocolos das esferas municipal e estadual, orientações que, muitas vezes, foram divergentes e ambas distintas em relação à esfera federal da Universidade a qual representamos. Isso se reflete em diferenças mais sutis ou robustas em relação a calendários, formatos e frequência de encontros online, plataformas adotadas, entre outros elementos.

Em Artes Visuais, discutimos como é importante a educação do olhar, pois a educação visual não é inata ou óbvia - embora todos(as) as pessoas possam desenvolver experiências pedagógicas criativas da área. Em nosso trabalho pensamos sobre a nossa autoimagem e identidade cultural (Freire, 1996), assim como comentamos como o ensino remoto limitou a visualidade a poucas polegadas das telas dos dispositivos móveis, e como se faz importante ampliar e diversificar essas experiências. Desse modo, foi incentivado o desenho manual, a confecção de objetos artísticos com materiais não convencionais (considerando que, longe da escola, é possível que haja limitações materiais) e a percepção visual e espacial sobre a paisagem que cerca nossos estudantes: a tela da tv, as peças da casa, a janela, o horizonte onde o olhar alcança - eventualmente um pátio ou ambiente ao ar livre. Contudo, foi preciso, também, atentar para a exclusão digital, chamado por Sabbatini (2000) de *apartheid digital*, a qual poderia segregar estudantes que não possuíam acesso à conexão banda larga, equipamentos ou dispositivos que lhes permitisse o domínio destes recursos, entre outros recursos materiais, assim como privações sócio afetivas de diálogo e partilha, e exploração de texturas e manifestações diversas da área.

Na linha estética da paisagem, transpondo para a Música, pensamos no universo sonoro que nos circundava naquele período: como são os sons à nossa volta? Quais são as músicas que têm nos mobilizado? Qual é o nosso histórico de musicalidades? Que sons podemos produzir com os nossos corpos, com a nossa voz, com a nossa respiração? O fazer musical em conjunto encontrou um grande obstáculo no ensino remoto em função da falta de possibilidade de sincronização, portanto a coletividade ficou abortada do fazer em sua essência. Contudo, defendemos que somos seres musicais, portanto sabemos do potencial que todo ser humano possui como sujeito passível de manifestação de musicalidade. Nisso, vislumbramos então colagens, incentivo da assunção cultural de nossos(as) estudantes, apreciação musical, captação de sons do ambiente, paisagem sonora, manipulação de arquivos de áudio. Contudo, dentre outras limitações, Rodrigues e Cuervo (2021) lembram que a desigualdade social acentua o distanciamento de estudantes no ensino remoto no campo da

Música, pois as dificuldades de acesso a equipamentos como microfone, fone e sinal de internet consistente que permita a captação, projeção e manipulação de arquivos de áudio e vídeo, não vêm sendo sanadas por políticas públicas e incentivos consistentes.

Em Teatro, assim como na Música, o contato e a coletividade se perderam brutalmente no ensino remoto. Neste sentido, procuramos pensar sobre recursos de expressividade das narrativas possíveis, como da voz, o discurso das trajetórias de vida, o registro de observações sobre comportamentos peculiares da quarentena. Entendemos que as limitações impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o confinamento social impediram o contato, a presença, a troca de olhares, a presencialidade física, no que nos desafiamos a pensar as sonoridades de vozes e corpos, as narrativas que emergiram dessa calamidade da pandemia e ao mesmo tempo a abstração ou catalização desta aridez a partir da apreciação, criação e expressão artística. Um dos recursos explorados para a criação de propostas pedagógicas foi o *podcast*, arquivo de áudio que permitiu transmutar conforme a intencionalidade artística - seja em auto ficção, entrevistas, áudio-relato, entre outros.

Em comum, nos três campos de artes, enfatizamos a discussão sobre o ser, na auto percepção, na valorização da identidade cultural, como nos provoca Freire (1996), a partir das vivências do(a) estudante. Outro ponto convergente foi pensar a escrita de si, enquanto pibidianos(as), como recurso artístico e pedagógico dos caminhos a percorrer, entrelaçando passado, presente e futuro.

Para contemplar essas discussões, partimos de leituras, da reflexão sobre o conceito de identidade cultural, das escrituras de si mesmo em seus diários de bordo e vídeos-reflexão, dando espaço às subjetividades dos sujeitos, assim como incentivamos as discussões e produções colaborativas do coletivo enquanto núcleo de Artes. Em outras palavras, buscou-se dar luminosidade ao que nos parece indissociável, buscando aprofundar aspectos estético-educativos que se converteram em movimentos voltados ao desenvolvimento da sensibilidade, da escuta e do olhar sensível, das emoções e sentimentos, do bom senso, da percepção subjetiva, da criatividade, intuição e imaginação. Em nosso núcleo de Artes, entendemos que educar é engajar, é promover o despertar pelo prazer de ensinar e aprender.

Todo o trabalho realizado foi entrelaçado com os pressupostos freireanos (1996; 2019) de educação crítica, engajada e fomento da autonomia. Concordamos com Cuervo (2022, p. 15) quando diz que: “À frente do seu tempo, Freire propõe uma abordagem liberta de limitações geográficas e hierárquicas de salas de aula, de modelos expositivos centrados no

professor, bem como de conteúdos expressos unicamente em livros didáticos e planejamentos pedagógicos”. Buscamos promover uma educação que rompe com a concepção da educação bancária, como explica Freire (1996), a qual se caracteriza por um processo cujo educando é passivo diante da absorção de conteúdos. Para isso, nos alicerçamos no diálogo permanente e em uma organização horizontal que diferencia autoridade de autoritarismo (FREIRE, 1996). As artes podem ser um grande recurso de fluência neste campo, unindo o pensamento crítico ao criativo, à curiosidade investigativa sobre o ensinar e o aprender.

Educar é engajar

Em nossa proposta, entendemos que a formação de professores abrange, de maneira íntima e intensa, o incentivo à autonomia de pensamento, ao posicionamento crítico diante da realidade, opondo-se à educação passiva, alienada e alienante. O conceito de autonomia para Freire (1996) se alicerça na ótica dialógica, da reflexão sobre si mesmo em sua leitura de mundo e da sua tomada de consciência como ser histórico que se posiciona e interage com o mundo. Essa liberdade demanda do educando a responsabilidade pela construção de seu aprendizado (FREIRE, 1996).

Metodologicamente optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva que se nutriu de reflexões e produções realizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, buscando contemplar as especificidades e os desafios do ensino remoto e híbrido. A coleta dos dados seguindo pressupostos de Severino (2013), foi realizada em condições naturais, ou seja, em momentos em que os fenômenos ocorreram, sendo assim diretamente observados, e analisados à luz de referenciais epistemológicos.

Dentre as muitas dinâmicas promovidas sobre a autonomia do ser educando, foi incentivada a discussão sobre estratégias de fomento desta temática na formação docente. Além de reuniões online, as discussões também ocorreram por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) Moodle Colaboração, cuja seleção de falas a seguir ilustra esse debate (coleta de dezembro/2020). Visando manter o anonimato dos participantes, optamos por identificar os pibidianos como EST1, EST2, EST3 e assim sucessivamente; com o intuito de diferenciar suas falas do corpo do texto e citações, serão demarcadas com *itálico*.

Dentre as estratégias elencadas gostaria de destacar a construção do espírito científico e da criticidade em relação ao seu próprio fazer pedagógico, pois é por meio da pesquisa que validamos nossas práticas

pedagógicas e nos reavaliamos enquanto educadores, e então temos a oportunidade de romper com os padrões tradicionais e as amarras que envolvem nosso fazer e nosso pensar. (EST. 22, 2020)

Acredito que o processo de discussão e socialização entre os bolsistas do projeto é o que de mais rico podemos produzir enquanto coletivo de licenciandos em artes. Pela natureza interdisciplinar de nosso grupo essas trocas são vitais para a consolidação de nossas intervenções e construção de ações e metodologias inovadoras. O grupo já é inovador pedagógica e artisticamente por esse fator interdisciplinar que é algo tão raro de se ver na educação básica (pelo menos na minha experiência não tive nada nesse sentido). (EST. 23, 2020)

Pelos relatos podemos perceber que o pensamento crítico dos alunos em relação às proposições ofertadas via PIBID, aproximam-se das interpretações de Carbonel (2016, p. 55) quando enfatiza a crítica como caminho para a transformação, ou noutras palavras caminhos alicerçados por “conceitos nucleares para a resistência, esperança, libertação, emancipação, diálogo intersubjetivo empoderamento, consciência e autoconsciência, participação”[...]. Contudo, essa criticidade necessita residir em uma questão-chave uma *combinação equilibrada*, ou seja, a linguagem das possibilidades.

A linguagem das possibilidades propicia, segundo Carbonel (2016, p. 55), “[...] confiança, e favorece a mediação e a ação humana para gerar experiências culturais alternativas e espaços de transformação e emancipação social, sempre pensando nos grupos mais frágeis e desfavorecidos”. Corroborando com tais interpretações marcas da teoria freireana sedimentadas no pensamento de Giroux (2016), o qual teoriza sobre a importância de conscientizar e capacitar para que se convertam em intelectuais transformadores, abrindo vias de resistência e emancipação, confluências para aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla por justiça e democracia.

As confluências epistemológicas trabalhadas em nosso núcleo de Artes do PIBID foram consideradas como um ato de nutrir o diálogo, a autonomia e o pensamento criativo, que se retroalimentam no exercício da escrita de si, de saberes e práticas na/da e para a escola e as suas comunidades.

Em meio aos desafios inerentes a projetos de formação docente na esfera pública, somados a implementação do ensino remoto e a sua decorrente apropriação crítica e criativa da cultura digital, a exclusão desencadeada pela desigualdade social e a defesa das artes - inclusive carga horária no currículo - e das especificidades de suas linguagens no território escolar. No intuito de promover debates e estratégias de resistência à obsolescência

programada, buscamos contribuições do artista cubano Oroza (2012), cujo trabalho versa sobre o conceito de gambiarra como desobediência tecnológica. O diagrama a seguir reúne alguns destes pontos que elencamos a partir da discussão sobre essa temática.

Em uma das atividades diagnósticas que implementamos a partir de enquetes, constatamos pouca familiaridade com conceitos ligados à cultura digital no campo da educação, como recursos de software livre, acesso aberto e criações colaborativas, recurso educacional aberto (REA), comunidade virtual, MOOCs (*Massive Open Online Courses*), entre outros. Disso entendemos que são termos relevantes para permear nossos estudos, concepções e temáticas apontadas no diagrama da figura 1, sobretudo no período pandêmico, no sentido de se tornarem recursos para produções futuras.

Figura 01: Diagnóstico crítico-constructivo no processo de inclusão digital



Fonte: Cuervo (2022).

Nesse sentido, a experiência imposta pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), segundo Rodrigues e Cuervo (2021), acabou desencadeando espaços de criação e aprendizagem, alicerçados pela harmonização de interesses, inclusão e exclusão com maior ou menor grau de familiaridade e acesso a recursos da cultura digital. A necessidade de promover verdadeiros laboratórios de aprendizagem utilizando unicamente ferramentas remotas, impõe, de certa forma, a aproximação com aparatos conceituais e tecnológicos como caminho para atender demandas do cotidiano acadêmico (RODRIGUES; CUERVO, 2021). Contudo, para além de privações e carências impostas pelo distanciamento social, algumas fragilidades

também foram sentidas, na condução de um processo formativo com sensibilidade e compreensão diante de um contexto tão árido.

Neste cenário, não é raro encontrar docentes e estudantes imobilizados(as) pela insegurança, pelo medo e pessimismo. Prevendo esta possibilidade, Freire (2019) expressa, em seu capítulo intitulado “Não deixe que seu medo do difícil paralise você”, a ligação entre o medo e a dificuldade (2019, p. 75). O educador segue refletindo sobre as intempéries da aprendizagem e a importância de enfrentar os desafios, com seus altos e baixos: “Estudar é um *que fazer* exigente em cujo processo se dá um sucesso de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria” (FREIRE, 2019, p. 76). Para ele, um caminho possível consiste em buscar uma conexão de deleite, de prazer com o estudo e com a aprendizagem, a partir do rigor metodológico, como uma disciplina que impele a enfrentarmos nossos medos e a sistematizar as formas de processar criticamente os conteúdos que são propostos, interpretando-os, questionando-os e reelaborando-os. Caso contrário, corremos o risco de ficarmos passivos diante do medo, procrastinando estratégias de desenvolvimento pleno do sujeito e imobilizando-nos perante novos objetos de estudo.

As ressonâncias deste capítulo geraram instigantes reflexões, como ilustram os relatos a seguir, publicados em maio de 2020 no AVEA Moodle.

Como professor, percebi, através da “difícil” leitura do texto a importância em continuar me desafiando para melhorar minhas capacidades de leitura, de crítica e, conseqüentemente, de ensino. Entendo que deve partir de mim primeiro, como professor aprender a aprender; para poder, depois, ensinar os outros a aprenderem. (EST. 24, 2020)

Parto das minhas experiências de estudante, hoje percebendo as lacunas que existiram em determinados momentos do meu processo de aprendizagem, para pensar, enquanto professora em formação, sobre maneiras de estimular uma leitura e escrita crítica e ativa nos alunos. (EST. 01, 2020)

[...] a meu ver apenas faltou considerar o fator emocional do sujeito diante do que está prestes a estudar, ou seja, se tem gosto ou não pela coisa. Pois, por vezes, temos medo de algo que admiramos, e aí transpor esse sentimento fica mais fácil, ao contrário de quando temos que enfrentar algo que simplesmente detestamos. (EST. 18, 2020)

Os relatos supramencionados aproximam-se daquilo que Carbonel (2016) considera positivo para se construir um caminho para a emancipação transformadora. Assevera que a utilização de uma proposta dialógica alicerçada em Freire (1996) atrelada a teoria do agir comunicativo de Habermas (2012), se expressam no reconhecimento da subjetividade do

sujeito, no livre diálogo entre estudantes e professores corroborando para a criação de uma base de conhecimentos não fragmentada e não alheia à experiência dos alunos. Corroborando Flecha (1998) ao inferir que a junção de tais teorias se converte em excelentes alternativas para superar a exclusão educativa pois estas se baseiam em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade.

Contudo, buscar construir uma base de conhecimentos não fragmentada frente aos novos desafios da educação do século 21, exigiu a aquisição de competências digitais, ponto crucial para atribuir sentido e significado às novas demandas educativas; Sob este prisma nos propomos a fazer o uso crítico das tecnologias, não nos rendendo às suas limitações e imposições, como por exemplo, à obsolescência programada. De certa forma isso impulsionou a instauração de um diálogo fluente e eficaz via redes e AVEA, com o intuito de transformar ambientes educativos em campos de criatividade, descobertas e engajamento para o desenvolvimento de novos pactos educativos, correlacionando-os à finalidade da formação.

Defendemos, enquanto coletivo de educadores e educandos do núcleo de Artes do PIBID/UFRGS, uma construção dialógica e crítica do processo formativo, no qual o comprometimento se articula à sensibilidade, à dialogicidade, em oposição e resistência à visão utilitarista da arte. Encaramos as artes com seu valor estético intrínseco, assim como com sua potência de ensinar a pensar, ensinar a transgredir. Procuramos resistir, assim, às pressões mercadológicas e produtivistas da educação, transformadas e acentuadas com a pandemia e o ensino remoto.

No contexto da visão utilitarista, de educação bancária, Alves (1980, p. 14) alerta sobre o apagamento do ser: “A pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função. E isto se tornou tão arraigado que, quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos”. A provocação do intelectual e ativista Krenak (2020) no livro *A vida não é útil*, escrito em tempos pandêmicos, nos levou a buscar uma outra leitura de mundo, como diria Freire (1996), nos provocando a expandir nossa percepção e vislumbrar outros mundos possíveis, nos quais o coletivo não apaga o ser pensante, consciente e transformador. Em suas palavras: “Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar com outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (KRENAK, 2020, p. 47).

Na iminência do desconhecido, nós nos desafiamos a buscar outros caminhos e outros

mundos possíveis na formação de professores em artes, enquanto educadores intensamente comprometidos com uma visão progressista e aberta a encontros interculturais. Todavia, para se criarem espaços mais harmônicos, com dinâmicas de intencionalidade pedagógica, faz-se necessário construir caminhos em constante diálogo e engajamento (BACICH e HOLANDA, 2020), fazendo fluir o potencial ilimitado de aprendizagem (BOALER, 2020).

Promover o engajamento dos estudantes nesse construto foi procurar dar um profundo senso de propósito ao fazer pedagógico auxiliando os alunos para estar apto a desempenhar múltiplos papéis, é muni-lo de experiências baseadas na vida real, como discutem Rigo, Moreira e Vitória (2018, p. 17): [...] “pensar em engajar os alunos é trabalhar para atraí-los, inspirá-los, apoiá-los e capacitá-los a aprender, é dar-lhes as oportunidades para se desenvolver com maior autonomia”. Mas, para que isso ocorra é preciso encontrar alternativas que despertem seu interesse pelo que está sendo proposto.

Essas aproximações epistemológicas nos levam a considerar que *promover o engajamento e defender uma educação crítica e engajada* possuem sinergias e imbricamentos ou entrelaçamentos, como exemplo, a promoção da autonomia do aluno. Em ambos, a autonomia demanda dos interessados movimentos e articulações em direção a algo, a um objetivo almejado.

Freire (1987) conceitua a pedagogia engajada como aquela que problematiza o cotidiano, não apenas como uma visão crítica da realidade, mas sim a que espera dos envolvidos um engajamento articulado, que possibilita transformar a realidade. A educadora negra feminista bell hooks⁶ (2019, p. 26) fala da necessidade de “[...] agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”, levando-se em conta que tal pedagogia nasce da realidade objetiva das pessoas, das dificuldades cotidianas, razão pela qual é sempre um convite à transformação, um convite à reinvenção da realidade e do olhar. Em corrente similar Smith, Sheppard, Johnson & Johnson (2013) defendem que a pedagogia do engajamento, ou pedagogia para uma aprendizagem engajada, encoraja a aproximação professor-aluno, o diálogo e a cooperação, e enfatizam a presença simultânea de interdependência e responsabilidade como essenciais para que o aprendizado de fato aconteça.

Educar é partilhar

Nosso projeto almejou qualificar os licenciandos dos cursos de Música, Artes Visuais e Teatro para a prática docente nas escolas de Educação Básica, por meio de situações

experienciadas e fundamentadas teoricamente, a fim de se tornarem profissionais reflexivos, críticos e conscientes dos processos educacionais e da realidade escolar.

Também almejamos aprofundar as relações de cooperação entre as instituições parceiras, contribuindo para o fortalecimento da prática docente no contexto da escola pública através de ações colaborativas concretas que venham ao encontro dos interesses e das necessidades de alunos, professores, supervisores, funcionários e gestores da escola, e que promovam intercâmbio entre práticas da escola e da universidade. Entendemos como crucial a ponte entre a universidade e a escola e suas comunidades, essência da proposta pedagógica pibidiana.

Nesse sentido, o projeto visou investigar demandas da comunidade escolar por colaborações pedagógicas (supervisores/licenciandos) e oficinas (grupos de licenciandos), nas áreas artísticas ou outro tipo de proposta, incentivando a prática das Artes na escola, e incentivar a realização de oficinas e grupos artísticos, bem como Mostras de Artes na escola e entre escolas, para apresentação e divulgação dos resultados do processo e promoção do trânsito de saberes e intercâmbios entre escolas e grupos artísticos. Sem prever a ocorrência de uma pandemia, o projeto original já demandava a articulação com a cultura digital, atento à Competência 5 da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018, p. 198), “Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística”.

Frente ao contexto descrito, temos como direcionamento de nossas ações possibilitar aos estudantes das escolas parceiras experiências de fruição estética em Música, Artes Visuais e Teatro, através da participação – como espectadores e artistas - em eventos que se realizem dentro e fora do espaço da escola, incentivando a prática das Artes na escola, com a valorização das epistemes singulares e das potências formadoras interdisciplinares em Artes.

O PIBID de Artes de nossa Universidade, em seu núcleo de estudo e ação educativa, se colocou também diante do comprometimento de geração de material didático e de estratégias metodológicas para as aulas de Música, Artes Visuais e Teatro, bem como materiais interdisciplinares para a formação de professores, buscando compartilhar seus achados e reflexões. Após a concepção de planos de aula para a abertura e boas-vindas ao ano letivo, versando com temas como autorretrato e identidade cultural, sons do corpo e da casa etc., produzimos um objeto infoestético sobre a Pedagogia Crítica no PIBID, chamado de

*Mosaico PIBID*⁴, o qual reuniu, através de um vídeo, recortes, relatos, pensamentos norteadores e imagens que inspiraram o núcleo.

Diante desses objetivos, entendemos que precisamos promover o sentido de pertencimento na construção da identidade (docente e discente) e a tomada de consciência sobre a interação com o mundo, de modo a transformá-lo. Como provoca Freire (1996, p. 27):

É preciso insistir: este saber é necessário ao professor, que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido (FREIRE, 1996, p. 27).

Entendemos que educar é integrar e partilhar - ideias, pessoas, comunidades, projetos e histórias de vida. Nossa metodologia de trabalho foi processual, na organização colaborativa e cumulativa de registros das discussões e produções do coletivo e de seus indivíduos. Os registros do ambiente virtual foram cruciais para a historicidade do processo formativo.

Nos inspiramos no que ficou conhecido como *Método Paulo Freire*, de organização de Círculos de Cultura, de discussão, de partilhas e contextualização sociocultural (Freire, 1967; 1989). O ponto de partida da assunção cultural de cada ser (Freire, 1996) é a valorização da curiosidade espontânea, a qual, dentro do processo formativo de estudos e reflexão, se direciona para a construção da curiosidade investigativa, que então se torna a curiosidade epistemológica - aquela que gera novo conhecimento.

Outra ação incentivada consistiu na partilha de escutas e falas, nesse processo complexo e dinâmico de formação de professores. Após 9 meses de atuação no PIBID (outubro de 2020 a julho de 2021 - modalidade remota), uma verdadeira “gestação” de ideias - desencadeou mobilizações diversas no campo das artes e da educação. Em um de nossos encontros online foi acordado que cada integrante teria 3 minutos para falar sobre si, sobre o PIBID na sua vida, ideias e concepções sobre essa relação. Em suas reflexões os estudantes expressam como percebiam o mundo e o percurso como futuros docentes: “*expectativas, anseios, frustrações, alegrias e formas de superação*” no decorrer do processo de qualificação. Participaram dessa videoconferência 20 pibidianos, cuja transcrição de suas falas encontra-se na tabela 01.

⁴ Este objeto, em formato de vídeo, pode ser acessado através do link do *YouTube* <https://youtu.be/0f5jVHUWYBs?si=KL1j5NkBc7HA8ukY>

Tabela 01: Reflexões sobre a trajetória

EST01[...] tentativas de integração/insegurança. Quando houve encontro síncrono me senti renovada/inserida e mais rica.
EST02 Desafiador em razão de vir (viver) anteriormente em outra cultura, outro país;
EST03[...] Não trocava as dificuldades enfrentadas no decorrer na trajetória por nada, pois passou por um processo de transmutação/ver algo possível/esperançar e descobriu novos rumos;
EST04[...] por ter entrado após no projeto fiquei com sentimento de ter perdido algo....no PIBID falta de contato com os alunos das escolas, necessidade de superar fazer de forma que era possível fazer, cenário político excepcional...
EST05[...] na escola estava condicionada para fazer as coisas e aceitar, mas com o PIBID, ações e leituras, fala do sentimento de pertencimento à universidade, como um lugar de aprender a ter ideias, acordar para a vida, ver o outro lado (lado do professor) – potência de transformação/Freire e hooks;
EST06[...] movimento lento mas perseverante, necessário estratégia de observação, base na formação de professores, queima do pensamento crítico, estratégias de resistência, não desistir ou se acomodar;
EST07[...] Ato de ensinar é um ato de amor/admiração/outro país/ – admiração pela interdisciplinaridade aqui no Brasil;
EST08[...] transformação, novos desafios c/ retorno, ver que é possível/ver acontecer/muito positivo – necessidade de ajustar-se de acordo com o tempo dos demais, importância de correr atrás dos sonhos;
EST09[...] início lento em razão da pandemia – mudou para licenciatura em razão do PIBID – para ser um professor que eu nunca tive (triste). Hoje estou feliz e satisfeito com o atual projeto;
EST10[...] construção coletiva, planos de aula, debater o que era importante formando o grupo – bom saber que existem pessoas criando coisas dentro do PIBID. Desenvolvi o senso crítico docente, me senti mais esperançosa; finalmente entendi o que significava a necessidade de romper com a educação bancária;
EST11 [...] início devagar – percebi a necessidade de reinventar-me;
EST12 [...] experimentação, quebra de expectativas, se construiu algo diferente, discussões sobre a situação pandêmica, algo crítico. (vontade de engolir o mundo com os olhos)
EST13 [...] importância de analisar a qualidade das coisas – diversidade de oportunidades mesmo em tempos de pandemia, presente super rico de possibilidades;
EST14[...] insegurança, incerteza, ensino remoto, trabalhar com estratégias, criar, se adaptar com o ensino híbrido, resiliência agregando experiência interligado a resistência (agora confiança com esperança);
EST15 [...] antes do PIBID havia um medo de estar numa sala de aula;

EST16[...] dificuldade de se expressar no grupo (enquanto estudante e mãe, questões emocionais) luta interna alunos com dificuldade acesso à tecnologia – no remoto estou com a sensação de proximidade- aprendizagem;
EST17[...] partilha, adaptação, travamento (aula síncrono no Aplicação foi positiva) agora com a mudança para o CMET grandes expectativas;
EST18 [...] adaptação ao modelo a distância, ganhou-se em imagens, sons, modelos, formatos, (abrir a câmera) mudou muito após a primeira aula PIBID;
EST19 [...] formação, transformação, relação com outras áreas, importância do registro no Moodle;
EST20 [...] construção de afetos – trajetória de atenção/observação ensino e aprendizagem;
EST21[...] PIBID espaço de experimentação/impulsionador, como palavra-chave.

Fonte: Videoconferência realizada em 31/07/2021.

As ressonâncias de falas como estas no PIBID aproximam-se daquilo que Freire (1981, p. 59) considera como “[...] o desvelamento de pelo menos parte das razões dos fatos que a releitura da realidade oferece [que] leva os indivíduos que a fazem a um estado de inquietude que assusta os educadores”. Contudo também representam movimentos de conscientização e empoderamento que se retroalimentam constantemente.

Diante dos relatos, expectativas, anseios e frustrações no decorrer do percurso o incentivo à tomada de consciência julgou-se imprescindível aprofundar a discussão envolvendo as estratégias de incentivo à tomada de consciência crítica do coletivo. Para tanto, buscou-se prestar assistência aos pibidianos de diferentes formas: chamadas de videoconferência quinzenais com alternativa para discutir no grupo e acompanhar *em loco* o andamento das atividades, mediações contínuas via Plataforma Moodle, assessoria via e-mail no tocante a dúvidas e organização dos projetos e da escrita, auxílios diários no grupo de *WhatsApp*, bem como apoios personalizados via *WhatsApp* privado, como forma autêntica para ajudar-se mutuamente.

[...] a ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (HOOKS, 2013, p. 76).

Buscou-se ainda, atribuir a nossos medos e incertezas adjetivos ou expressões que pudessem produzir impulsos positivos em nosso *modus operandi* e engajar os alunos em seu

processo de aprendizagem. Diante de um contexto pandêmico estabeleceu-se como meta, pensar o “P” de pandemia também como o “P” de possibilidade, e, em momento algum, como o “P” de paralisação (interromper ações). Nos empenhamos sobremaneira para promover o engajamento mediante a identificação de propósitos comuns. Como propósito, engajar consiste em cativar, envolver e ajudar a promover ações integradas de modo a

[...] encontrar caminhos que levem a uma experiência de benefício, a lições gratificantes e ao fortalecimento de perspectivas. Esses caminhos envolvem o incremento de aptidões visando a encontrar soluções que propiciem, a partir do desenvolvimento do próprio intelecto [...] (RIGO, MOREIRA & DIAS-TRINDADE 2020, p.11)

Conscientes da necessidade de incrementar aptidões para ingressar na docência, traçamos ações nas quais os alunos pudessem a partir de sua base de saberes, criar e instrumentalizar propostas pedagógicas para aplicar nas escolas campo. Nesse formato específico a construção de objetos infoestéticos na perspectiva de Manovich (2008) deu asas à imaginação e criatividade, possibilitando-lhes idealizar/construir dispositivos pedagógicos para aplicação via plataformas de aprendizagem virtual, objetivando articular práticas culturais e produzir novos conhecimentos.

Nessa atividade foram propostos os seguintes objetos infoestéticos: 1) Mural colaborativo: Manual de sobrevivência artística à pandemia; 2) Mural dos Memes; 3) *Podcast*: Qual a sua História?; 4) Identidade nacional: o que é ser brasileiro?; 5) Exposição Colaborativa – Primeiros Passos; 6) Zine-se: o uso do Fanzine em sala de aula; 7) Criação coletiva: visões cotidianas; 8) Reconhecendo nossas cores; 9) Experimento harmônico; 10) Textura das vozes; 11) Playlist *RAP* - racismo provocativo; 12) Música de tudo. Todas as propostas passaram por recorrentes avaliações, e testagem entre os componentes do núcleo, como forma de verificar a pertinência, coesão e coerência das produções infoestéticas a serem replicadas nas escolas. Parte destas produções pode ser conferida na publicação física e virtual do Fanzine CriatividARTE/PIBID⁵ (CUERVO *et al.* 2022), no qual registramos os processos de pesquisa, elaboração e implementação do Mural Sonoro-Cênico-Visual nas escolas parceiras.

Diante de tais enfrentamentos buscamos disponibilizar diferentes canais de suporte tais como: chamadas de videoconferência pelo MConf da UFRGS, materiais didáticos e mediações via Plataforma Moodle Colaboração, assessoria via e-mail, busca ativa via chamada telefônica, suporte pedagógico via grupo de WhatsApp, bem como apoios

⁵ No site LinkTree <https://linktr.ee/criatividarte> é possível acessar o Fanzine CriatividARTE gratuitamente.

personalizados pelo WhatsApp privado.

Essas ações, na visão de Darling-Hammond *et al.* (2019, p. 324), correspondem a “impulsionar decisões e empreender esforços de auto aperfeiçoamento [...], explorar, desenvolver, fortalecer e refinar habilidades de ensino em conjunto”, buscando progredir de forma linear, criando pontes entre saberes empíricos e saberes epistêmicos. Estas ações encontram fundamentação também na contribuição de Nóvoa (1991), quando argumenta que: [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Estimular o exercício crítico sobre si mesmo, na concepção de Foucault (2004), é também um dos caminhos, uma forma de produzir memórias acadêmicas fidedignas, de tal modo que a escrita acabou se tornando uma maneira do sujeito relacionar-se consigo mesmo, e ao *perceber-se*, criar outro modo de vida, ou procurar *moldar-se* de acordo com a identidade profissional que almeja para si. Este pensamento se alinha às discussões de Freire (1982; 1996), cujo ponto norteador é a tomada de consciência sobre o ser.

Acreditamos que *despertar, engajar e integrar/partilhar* em educação somente se fortalecem com base no diálogo e na reflexão sobre as nossas trajetórias e de nossos(as) estudantes. A tomada de consciência se encontra com a autopercepção do inacabamento (FREIRE, 1996), processo pelo qual o ser humano busca esperançosamente inserir-se. Esse processo é a educação. Conforme problematiza Cuervo (2022, p. 15):

É uma forma, também, de contemplar e amenizar sentimentos de angústia, de autocritica e de ansiedade na construção dos saberes, pois o conceito de inacabamento mostra que somos seres incompletos enquanto essência humana, enquanto abertos à novidade e reflexivos pelas trajetórias vividas.

Vivenciamos, assim, uma trajetória que apresentou inúmeros desafios, exigindo novas competências, transformando nossas noções de saberes e práticas. Acreditamos que saímos todos, todas e todes fortalecidos desta experiência.

Considerações Finais

Neste projeto procurou-se trabalhar de forma dialógica, democrática e em organização horizontal de papéis e funções, no sentido de incentivar a capacidade de protagonismo dos pibidianos, promovendo espaço para a exposição de ideias, reflexões e estratégias, em equilíbrio com a orientação da coordenação e supervisores. A proposição de atividades em

níveis crescentes de envolvimento e complexidade buscou fomentar ações de autonomia e engajamento no sentido de formar uma base consistente para atuar como futuros docentes, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto emergencial, somadas às dificuldades atreladas às fragilidades e limitações tecnológicas das escolas-campo, ou dos próprios alunos.

No que concerne às falas e reflexões a respeito da trajetória dos estudantes, buscou-se durante todo o percurso apoiar, incentivar e dialogar para dirimir dúvidas e incertezas, trazendo para os debates que o “P” de *pandemia* também poderia ser uma das *possibilidades*. Apesar de todos os enfrentamentos da situação vivenciada naquele período, a construção de afetos com intencionalidade e reciprocidade pedagógica também possibilitou o desencadear de laços de superação, oportunizando o desvelar de capacidades nem sempre expressas.

Mesmo diante de tais limitações e enfrentamentos, a realização de práticas educativas colaborativas, aliadas à idealização de ações construídas a partir de estudos e discussões coletivas, foram realizadas em ambiente virtual à distância, mas sem distanciamento afetivo.

Acreditamos que todas as atividades propostas no decorrer do percurso contribuíram para a construção de um perfil docente reflexivo, crítico e consciente como agente influenciado e influenciador do ambiente escolar. Como reverberações dessas ações, construímos acervos de registros de estudantes das comunidades escolares e de PIBIDIANOS(as) participantes, como material pedagógico de memória e de inspiração para futuros trabalhos. Ou seja, ao compartilhar e publicizar resultados baseados na análise, sistematização e problematização das propostas de colaboração pedagógica e metodológica implementadas nas comunidades das instituições parceiras e na universidade, estes poderão contribuir para subsidiar e incentivar a realização de outros projetos e ações da mesma natureza.

Frente às reflexões aqui relatadas em articulação ao componente Arte, enfatizamos que o projeto buscou articular “criação”, “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão” aos valores e princípios defendidos pelo nosso projeto pedagógico, elementos que manifestam a dinamicidade e a complexidade do fazer artístico no contexto pedagógico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Anônima, com apoio da sua coordenação institucional.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo. Cortez Editora, 1980.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? In: Rascunhos Uberlândia v.4 n.2 p.07-20, 2017. p. 7-21. **Dossiê Arte na Educação Básica**: conquistas, desmontes e políticas educacionais. Universidade Federal de Uberlândia, IARTE/EDUFU, v. 4, nº 2–Edição Especial, Julho–2017.

BACICH, Lilian.; HOLANDA, Leandro. (Org.). **STEAM em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

BOALER, Jo. **Mente sem barreiras**: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão 2021). Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/didatico/bncc>. Acesso em 20 de dez. 2023.

BRASIL, Decreto n.º 7.219/2010 de 02 de março de 2012. Regulamentado pela **Portaria 096/2013 de 18 de julho de 2013**, para dispor sobre a organização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

CAPES **Edital nº 02/2020 CAPES**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2022.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Penso: Porto Alegre, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em 24 de jul. de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

CUERVO, Luciane. Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freireana. **Praxis & Saber**, 13(32), e13224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224>

CUERVO, Luciane; VARGAS, Bruna; CABRAL, Ana Claudia; TOMAZI, Marcelo;

NASCENTE, Milena; RIGO, Rosa. **Fanzine CriatividARTE**: Mural Sonoro-Cênico-Visual PIBID/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: https://d1fdloi71mui9q.cloudfront.net/IYupJiJShKGe6Jy1mMYP_Fanzine%20CriatividARTE.pdf

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

EST.1. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.1. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.2. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.2. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.3. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.4. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.5. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.6. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.7. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.8. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.9. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.10. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.11. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.12. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.13. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.14. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.15. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.16. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.17. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.18. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.18. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.19. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST. 20. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.21. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.22. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.23. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.24. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.14462.

FLECHA, Ramon. **Compartindo palavras**: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcebona: Paidós. 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 29ª edição (1ª ed. 1993).

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

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296- 306 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356>. Acesso em: 13 dez. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Volume II. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. –São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOOKE, BELL. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MANOVICH, Lev. **Introduction to Info-Aesthetics**. Disponível em: <http://manovich.net/content/04-projects/060-introduction-to-info-aesthetics/57-article-2008.pdf>. Acesso de 20 de dez. de 2023.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OROZA, Ernesto. **Desobediência Tecnológica**. Da revolução ao revolico. In: Ernesto Oroza (Vedado/Havana, junho de 2012). Disponível em: <http://www.ernestooroza.com/desobediencia-tecnologica-de-la-revolucion-al-revolico>. Acesso em: 20.dez. 2023.

PIBID ARTES NÚCLEO 2/UFRGS. **Mosaico PIBID Pedagogia Crítica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0f5jVHUWYBs> Acesso em 21.dez.2023.

RIGO, Rosa. Maria.; MOREIRA, José. António.; VITÓRIA, Maria. Inês. Côrte. **Engagement Acadêmico no Ensino Superior**: Entre Competências, pedagogias e tecnologias. Portugal: São Tirso, 2018.

RIGO, Rosa Maria.; MOREIRA, J.A.; DIAS-TRINDADE, Sara. **Engagement acadêmico no ensino superior**: proposições e perspectivas em tempos de Covid-19. Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2020.

RODRIGUES, André de Cillo; CUERVO, Luciane. **Desafios da docência no ensino remoto emergencial de música**: reflexões e práticas na cultura digital. In: XVII Pedagogia, 2021, Havana. *Anais do...* Havana: Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2021. v. 4. Disponível em: <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/49Desafios%20da%20Doc%C3%Aancia%20no%20Ensino%20Remoto%20Emergencial%20de%20M%C3%Basica.pdf> Acesso em: 20.dez. 2022.

SABBATINI, Renato. **Apartheid Digital**. 2000. Disponível em: <https://www.renato.sabbatini.com/correio/cp000623.html>/. Acesso em 21.dez.2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SMITH, Karl.; SHEPPARD, Sheri.; JOHNSON, David.; JOHNSON, Roger. Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. **Journal of Engineering Education**, v. 94, p. 87-101, 2013. Disponível em: https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Pedagogies_of_engagement_Classroom-based_practices.pdf. Acesso em: 20.dez. 2023.

Recebido em: 10 dez.2023.

Aprovado em: 26 jan. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n.1, 2024.

Tecnologia e empreendedorismo na cultura afro-brasileira: uma experiência no Novo Ensino Médio

Tecnologies and entrepreneurship in afro-brazilian culture: an experience in New High School

Tecnología y emprendimiento en la cultura afrobrasileña: una experiencia en el Nuevo Ensino Medio

Alan Santos de Oliveira. Universidade de Brasília (UnB)

 0000000028856856X

RESUMO: Este trabalho busca tratar dos temas das tecnologias e do empreendedorismo africanos e afrodiaspóricos, abordados na disciplina eletiva do Novo Ensino Médio “O Atlântico que nos une: reflexões sobre a história africana”, oferecida no segundo semestre de 2022, no Centro Educacional 02 do Cruzeiro, Brasília, Distrito Federal. Ao apresentar as formas e os usos das tecnologias e do empreendedorismo nas culturas afro-brasileiras, procuramos evidenciar que as diversas sociedades africanas já promoviam essas práticas de conhecimentos técnicos de aperfeiçoamento cotidiano, de soluções e de realização de diversas formas de trabalho (mineração, tecelagem, agricultura...). Tais conhecimentos, surgidos em decorrência das solicitações da vida africana, resplandecem em nossa contemporaneidade por meio de coletivos ou experiências de empreendedores negros e negras no Brasil. Esse estudo, busca mostrar que esse aspecto de construção, inovação, organização comunitária, resiliência e tantas outras formas pertinentes às tecnologias e ao empreendedorismo sempre existiram, tanto no continente africano, como na afrodiaspora. A pesquisa se restringe essencialmente aos temas abordados em sala de aula e foi edificada sob a metodologia bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias africanas; empreendedorismo; culturas afrodiaspóricas.

ABSTRACT: We seek to address the themes of African and Afro-diasporic technologies and entrepreneurship, covered in the New High School elective course “The Atlantic that unites us: reflections on African history”, offered in the second semester of 2022, at Centro Educacional 02 do Cruzeiro, Brasília, Federal District. By presenting the forms and uses of technologies and entrepreneurship in Afro-Brazilian cultures, we seek to highlight that the different African societies already promoted these practices of technical knowledge for daily improvement, solutions and carrying out different forms of work (mining, weaving, agriculture...). Such knowledge, arising as a result of the requests of African life, shines in our contemporary time, through collectives or experiences of black entrepreneurs in Brazil. This study attempts to show that this aspect of construction, innovation, community organization, resilience and many other forms relevant to technologies and entrepreneurship have always existed both on the African continent and in the Afrodiaspora. The research is essentially restricted to the topics covered in the classroom and was built using bibliographic methodology.

KEYWORDS: African technologies; entrepreneurship; afrodiasporic cultures.

RESUMEN: Este trabajo busca abordar los temas de tecnologías y emprendimiento africanos y afrodiaspóricos, cubiertos en la asignatura optativa de Nuevo Ensino Medio “El Atlántico que nos une:

reflexiones sobre la historia africana”, ofrecida en el segundo semestre de 2022, en el Centro Educativo 02. en Cruzeiro, Brasília, Distrito Federal. Al presentar las formas y usos de las tecnologías y el emprendimiento en las culturas afrobrasileñas, buscamos resaltar que las diferentes sociedades africanas ya promovieron estas prácticas de conocimiento técnico para la mejora diaria, las soluciones y la realización de diferentes formas de trabajo (minería, tejido, agricultura). ...). Dichos conocimientos, surgidos como resultado de las exigencias de la vida africana, brillan en nuestra época contemporánea a través de colectivos o experiencias de empresarios negros en Brasil. Este estudio busca mostrar que este aspecto de la construcción, la innovación, la organización comunitaria, la resiliencia y muchas otras formas relevantes para las tecnologías y el emprendimiento siempre han existido, tanto en el continente africano como en la afrodiáspora. La investigación se restringe esencialmente a temas tratados en el aula y se construyó utilizando metodología bibliográfica.

PALABRAS CLAVE: tecnologías africanas; emprendimiento; Culturas afrodiaspóricas.

Introdução

Diante do cenário de cooperação entre as perspectivas da educação e do empreendedorismo social como forma de construir caminhos e alternativas para o desenvolvimento educacional de jovens nas escolas da rede de ensino pública do Distrito Federal¹, observamos que algumas perspectivas sociais, culturais e históricas dos povos africanos e ameríndios, precisam ser conhecidas e inseridas no contexto dessas edificações sociais. Assim, ao introduzir a disciplina eletiva *Atlântico Negro: a história que nos une* para discentes do primeiro ano do Novo Ensino Médio, no segundo semestre de 2022, na escola Centro de Ensino Médio 02 do Cruzeiro, em Brasília, lançamos algumas questões: a comunidade escolar, especialmente os estudantes, têm conhecimento de outras práticas, técnicas e formas de enfrentamento das dificuldades cotidianas ou estruturais, construídas pelos povos africanos e seus descendentes nesse país? De que forma as práticas e técnicas desenvolvidas em algumas culturas do continente africano e da diáspora contribuem com os empreendedores negros e negras na atualidade? Tomando como suporte o Eixo Transversal *Educação para a diversidade*, inscrito no *Currículo em movimento do Novo Ensino Médio*, assumimos a responsabilidade de desenvolver um trabalho plural, com base no norteamento do Eixo, que informa:

As salas de aulas são diversas e plurais. As juventudes carregam consigo experiências marcadas por fatores de raça/etnia, gênero, sexualidade, classe e geração, bem como de ordem religiosa, geográfica, motora e/ou sensorial. Por essas razões, este Eixo possui, por princípio legal, o dever de educar para o

¹ Podemos exemplificar a oferta do curso de especialização *Proficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora*, oferecido pelo Sebrae-DF em parceria com a SEEDF. Este artigo é resultado também do projeto integrador requisitado pelo curso, como Trabalho de Conclusão Final, no ano de 2023.

reconhecimento das diferenças em diálogo com a universalidade, buscando sempre a preservação, promoção e proteção dos direitos de cada estudante. Da mesma forma, ele visa à equidade, à promoção da diversidade humana, bem como ao combate à violação de direitos e ao enfrentamento das discriminações de qualquer natureza. (DISTRITO FEDERAL, 2022).

A partir dessas questões, desenvolvemos estudos bibliográficos, para aprofundar os conhecimentos, lecionar e debater sobre as práticas de tecnologias e de empreendedorismo nas culturas africanas e suas permanências na cultura afro-brasileira. As aulas eram desenvolvidas uma vez por semana e, por serem optativas, não alcançavam todos os estudantes da escola, apenas os inscritos interessados no tema. Dessa forma, a disciplina transcorreu de forma bastante experimental, também por conta da modalidade do Novo Ensino Médio, que se iniciava naquele momento e que causava certa ansiedade em toda a comunidade escolar.

Alguns motivos foram essenciais para que a disciplina tomasse esse percurso temático como foco: a) a formação (na época em andamento) do docente no curso de especialização *Proficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora* (SEBRAE-SEEDF), que estimulou pensar e tratar das perspectivas tecnológicas e do empreendedorismo por uma rota histórica e sociocultural; b) o docente/pesquisador já possuía um certo conhecimento sobre relações raciais, educação antirracista, culturas africanas e afro-brasileiras, tendo construído ao longo de sua trajetória acadêmica na graduação, no mestrado e doutorado; c) a necessidade constante da inclusão desses temas nas escolas. Sobre esse último aspecto, um dos temas norteadores da disciplina, é o que trataremos a seguir.

A relevância da inclusão dos processos tecnológicos e do empreendedorismo africanos e afrodiaspóricos nas escolas

No ano de 2023, registrou-se a marca de duas décadas da instituição da Lei 10.639/2003. Essa legislação tornou obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todas as modalidades de ensino básico e em todas as disciplinas escolares, com foco especial em áreas de Humanidades. Podemos dizer que a lei promulgada caminhou em passos lentos na sua primeira jornada, avançando um pouco mais na segunda década e ainda prossegue como uma via que pode transformar o conhecimento no espaço escolar e contribuir com a diminuição dos impactos racistas na sociedade brasileira. Vejamos o que diz a lei:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

Em 2008, a Lei 11.645 propõe alterações na Lei 10.639/2003. Isso porque a anterior não incluía a história e a cultura dos povos indígenas. Assim como a população afro-brasileira, os povos indígenas constituem grupos historicamente excluídos no Brasil não só de terras, não só dos direitos humanos que deveriam ser garantidos, mas também pelo apagamento e silenciamento de suas ramificações culturais e históricas. A nova legislação de 2008 informa que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Essas duas leis mencionadas, têm sido bastante positivas na transformação de uma educação que desde a sua fundação promoveu ampla restrição aos conteúdos e formas de ensino dos grupos historicamente excluídos e, assim, privilegiou os conhecimentos relacionados aos povos europeus, devido ao nosso processo colonial. Além disso, não só silenciou ou apagou outras formas de conhecimentos pertencentes às nossas culturas como construiu imaginários negativos, estereótipos e estigmas sobre as populações negras e indígenas.

Dessa forma, as práticas coloniais propagaram o extermínio dos conhecimentos locais, e promovem aquilo que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie concebeu como “história única” (2019). Além disso, como em outras sociedades colonizadas, a estratégia ideal para dissolver os conhecimentos negros e indígenas no país foi estrategicamente pensada

pelo processo educacional, com a colonização do território e do pensamento. Como observa o filósofo malinês Hampâté Bâ:

Um empreendimento de colonização nunca é filantrópico, a não ser em palavras. Um dos objetivos de toda colonização, sob qualquer céu e em qualquer época, sempre foi começar por decifrar o território conquistado, porque não se semeia a contento nem em terreno já plantado, nem em alqueive. É preciso primeiro arrancar do espírito, como se fossem ervas daninhas, valores, costumes e culturas locais, para poder semear em seu lugar os valores, costumes e cultura do colonizador, considerados superiores e os únicos válidos. E que maneira melhor de alcançar este propósito do que a escola? (HAMPÂTÉ BÂ, 2013, p. 333).

No caso brasileiro, o início desse processo se deu com a chegada dos portugueses e, especificamente, na fundação da educação colonial, com os padres jesuítas em 1549. Estes, estabeleceram uma forma estrutural de ensino que até hoje marca nossas estruturas e formações educacionais.

Quando propomos conhecer as raízes das práticas de trabalho africanas e afrodiaspóricas² para perceber seus frutos na atualidade, pensamos em compreender que, pelas tecnologias e formas de empreendedorismo existentes nas culturas afro-brasileiras, evidencia-se que diversas sociedades africanas, as quais também somos descendentes, já promoviam diversos tipos de conhecimentos tecnológicos. Nessa rota, é preciso entender bem os fatos.

Os povos do continente africano, trazidos à força para as Américas, foram escolhidos justamente por apresentarem certas familiaridades com a metalurgia, a agricultura e técnicas de engenharia, por exemplo. Vale dizer que, as tecnologias desses povos eram sustentáveis e se relacionavam de forma harmoniosa com o meio ambiente em seus territórios. Mas, ao chegar aqui, foram conduzidos à exploração do trabalho e à degradação do meio ambiente em favor da perversidade mercantilista e, posteriormente, capitalista. Mesmo assim, em ambientes truculentos pela exploração dos seres humanos e dos recursos naturais, os povos negros e indígenas promoviam suas formas de resistência e de reexistir. Em áreas isoladas formavam-se, por exemplo, os quilombos. Territórios que revitalizavam seus processos culturais do continente africano promovendo uma nova estrutura dentro da modernidade, aquilo que Malcon Ferdinand denominou como um sistema ecológico decolonial. Segundo o autor:

² Distribuição das populações do continente africano no mundo. Na América, este fenômeno ocorreu com grande intensidade durante os diversos períodos coloniais nesse continente, com o tráfico de pessoas para o trabalho escravo. Atualmente, devido aos processos de miséria e conflito em alguns países africanos, a afrodiáspora é bastante contundente no continente europeu.

(...) os ditos negros estabeleceram, eles também, relações com a natureza, ecúmenos, maneiras de se reportar ao não humanos e de representar o mundo. Parece que essas concepções foram marcadas pelas escravidões, pela experiência do deslocamento, por discriminação política e social na África, na Europa e nas Américas durante muitos séculos. Sim, existe também uma ecologia dos deslocados pelos tráficos europeus, uma ecologia que mantém continuidades com as comunidades indígenas africana e ameríndia, mas não se reduz nem a uma nem a outra. Uma ecologia que se forjou no porão da modernidade: *uma ecologia decolonial*. (FERDINAND, 2022, p. 34).

Os conhecimentos africanos também serviram para organização de libertação, resistência e sobrevivência após a escravidão. Experiências comunitárias, resistência e inovação cultural fortaleceram as expressões de culturas africanas no Brasil e em todo o continente americano, por meio de um afroempreendedorismo. Esses modelos de empreendimentos afro, como técnicas de subverter a ordem (da exploração e do extermínio) ou mesmo do desenvolvimento, ainda caminham na contemporaneidade em movimentos sociais negros e em coletivos ou experiências de empreendedores negros e negras no Brasil.

A Feira Preta é um bom exemplo desse processo atual. Criada por Adriana Barbosa em São Paulo, no ano de 2002, a Feira Preta reuniu diversos produtores, comerciantes, artistas e criadores negros e negras para comercializarem seus trabalhos. O *rapper* Emicida, que foi um desses artistas que deram seus primeiros passos a partir da feira, comenta que:

A Adriana e a Feira Preta foram um impulso, uma inspiração. Não só para mim, mas para uma quantidade enorme de empreendedores e empreendedoras pretas. Muita gente começou e ainda começa a expandir seus negócios nas barrquinhas da Feira Preta. Pretos produzindo e criando coisas para eles mesmos, não só na quebrada. É isso que a gente quer ver mais. Não só na quebrada, não só no Brasil. No mundo inteiro. (EMICIDA, 2020 *apud* BARBOSA, 2021, p. 129).

Assim, esse estudo procura mostrar que o aspecto da construção de alternativas, inovação, organização comunitária, resiliência e tantas outras formas pertinentes às tecnologias e ao empreendedorismo social do presente, sempre existiram. Tanto no continente africano como na afrodíaspóra, a perspectiva afro-empREENDEDORA continua em pleno vapor na atualidade e nas projeções de futuros para as comunidades negras, se agregando às formas do empreendedorismo atual e universal. Dessa forma, os caminhos conquistados por estes povos, que já contribuem com os empreendedores negros e negras na atualidade, podem servir também como exemplo no cotidiano escolar, podendo informar aos professores e discentes que os modelos de tecnologias/empreendedorismos não se restringem somente pelo legado da cultura ocidental e do contexto atual. Há muito que se conhecer em nossa história, que por

certos motivos dominadores, não foram bem contadas. Além disso, é preciso pluralizar o conhecimento, pois, de acordo com os autores Simas e Rufino

O Brasil, há de se dizer, é o resultado do extermínio secular das experiências comunitárias negras, indígenas e das populações empobrecidas, para se pavimentar como projeto civilizatório tacanho, reducionista e celebrador da barbárie. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 25).

Mais adiante, os autores complementam que “uma educação que não recorre à sabedoria assente na diversidade e nas possibilidades existentes nos cotidianos padece de imobilidade e se torna escrava do tacanhismo” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 27). Portanto, para fugir da educação tacanha e contribuir com uma perspectiva mais plural nas escolas, é necessário ampliar e incluir os saberes construídos nas sociedades africanas, afrodiaspóricas e ameríndias. Entretanto, é preciso alertar que a ideia não é substituir os conhecimentos ocidentais impostos, mas a trazer a “capacidade de estabelecer coexistência, diálogo e inteligibilidade mútua” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 33)

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, para reunir conteúdos sobre o tema proposto para a construção da ementa, do plano de ensino e do desenvolvimento deste artigo. A produção da escrita ocorreu simultaneamente com o desenvolvimento da disciplina. Já no contexto da pesquisa bibliográfica, observamos que produções recentes e algumas traduções literárias, têm se dedicado aos aspectos históricos, culturais e filosóficos das populações do continente africano e das diásporas desse continente. Dessa forma, a organização bibliográfica de grande parte desse material foi previamente levantada e aproveitada pela recorrente atualização do docente.

Finalmente, embora algumas práticas e resultados da disciplina não sejam o foco nesse artigo, nossa perspectiva pode também protagonizar a proposta de uma pesquisa-ação, fundamentada em nossa perspectiva de divulgar e engajar a ideia de uma educação mais inclusiva e diversificada. Dessa forma, como atuantes no contexto escolar, nossa proposta não se reduz a ensinar por ensinar, mas educar para transformar o cotidiano dos estudantes e as estruturas sociais que ainda privilegiam determinados segmentos dominantes. Eis então, a relevância desses temas no ensino.

Das tecnologias e empreendedorismos africanos: algumas passagens

Não existirá mais de uma divindade como Ogum.

Sem Ogum
Não se limpa o mato (para plantar)
Sem Ogum
não se abre caminho.
A enxada pertence a Ogum.
Ogum é o ferreiro.
Ogum é agricultor e guerreiro.
Sem Ogum
não há comida.

O cântico das tradições orais iorubanas, descrito acima, foi traduzido pelo sociólogo nigeriano Sikiru Salami (1997) e faz parte do contexto mitológico e religioso dos povos iorubás. Integra uma cultura ainda viva no Oeste africano e em muitos outros países, que receberam este grupo étnico durante todos os processos da diáspora africana.

O Brasil recebeu cerca de 4 milhões de pessoas, oriundas do continente africano, entre os séculos XVI e XIX. Dentre estes, os povos iorubanos, com outros grupos (jejes, bantos, sudaneses...) chegaram nesse território e influenciaram fortemente a cultura afro-brasileira. Grande parte desses trabalhadores já eram habituados aos labores da plantação e da mineração, consequências importantes para a exploração colonial no Brasil. Dessa forma, podemos conceber que estes imigrantes, embora tenham sido trazidos à força para o trabalho escravo, vivendo sob as piores condições, tiveram um papel importante no desenvolvimento de nosso país. Além disso, os povos africanos construíram amplas edificações e pavimentações urbanas, como informa a música do bloco afro-baiano Ilê Aiyê, “cada pedaço de chão/ cada pedra fincada/ um pedaço de mim/ Ilê Aiyê o povo bantu ajudou construir o Brasil”. (1996).

Popularmente, uma das contribuições das culturas africanas mais conhecidas no país é a culinária afro-brasileira. Entretanto, a participação de nosso desenvolvimento cultural pela descendência africana, é encontrada também nas performances e estéticas corporais das danças, lutas, cantos, gestos, palavras e outros elementos constitutivos da nossa cultura. Aqui não será necessário destrinchar cada um desses elementos, sejam os de ordem coletiva como também os aspectos subjetivos. O que temos a dizer (e reconhecer) é que, os povos africanos e seus descendentes no Brasil, desde sempre, mesmo nas piores condições de vida, foram agentes de desenvolvimento desse país e de suas próprias vidas e comunidades. Ao que se sabe, os grupos africanos que aqui aportavam não tinham ampla formação pelos colonizadores portugueses, para desenvolver alguma atividade laboral ou cognoscitiva. Todo o conhecimento de práticas do fazer, saber, perceber e educar, já eram exercidas por estes povos

no continente africano.

Retomando com os povos iorubás e a divindade Ogum que abre este tópico, para exemplificar esse tipo de relação. Cultuado nos solos do Oeste africano e no Brasil, o Orixá (divindade) Ogum, se destaca pelo aspecto da valorização do potencial de inovação, tecnologia e desenvolvimento. A comunidade afrodiaspórica se inspira nas criações (do mundo e de tudo que há nele), principalmente por este Orixá.

Observando Ogum, Sikiru Salami, expõe que “a sabedoria desse rei sobre o fogo, a metalurgia, a guerra, a caça e a agricultura, é absoluta” (SALAMI, 1997, p. 66.), dessa forma, compreende-se o papel da divindade na preservação da vida e das comunidades. Pois, Salami complementa que: “pelo exemplo de suas atividades sobre a natureza, Ogum fornece ensinamentos para a realização das necessidades básicas de cada um e de toda a comunidade” (SALAMI, 1997, p. 66, grifo nosso).

Foi pensando nessa relação, que ,desde os tempos coloniais, os africanos e seus descendentes se inspiraram nas divindades guerreiras, especialmente em Ogum, não só para criar estratégias de fuga e guerrilha contra os opressores, mas também para o desenvolvimento de suas atividades comunitárias, agrícolas e de sustentabilidade nos quilombos, territórios isolados onde os negros libertos ou fugitivos constituíam novas formas de viver. Vale ressaltar que, enquanto as táticas desenvolvimentistas dos povos africanos e indígenas estiveram, desde sempre, atreladas à sobrevivência de forma sustentável, o uso das tecnologias dos povos colonizadores sempre esteve bastante relacionado ao desenvolvimento nocivo. O colonialismo e suas tecnologias, em sua amplitude, esteve a serviço da destruição dos solos, da flora, da fauna e de outros seres humanos considerados inferiores pelos colonizadores.

Em contrapartida, o legado da resiliência, da criatividade e de abertura de caminhos trazidos pelos iorubás e por outros grupos africanos foi herdado e continuado por seus descendentes no período pós-colonial no Brasil, formando uma “ecologia decolonial” (Ferdinand, 2022). Apesar de o colonialismo mostrar sua presença, bastante marcada até os dias atuais. Ao fim da escravatura, em 1888, nenhum projeto de integração ou de indenização a estes povos foi aplicado pelo regime monárquico. Pelo contrário, o que foi instituído logo que a monarquia deixou o poder, em pouco mais de uma década do fim do trabalho escravo, foi a estratégia da eugenia³, um sistema racista que pretendia excluir a população negra das

³ Para maior conhecimento sugerimos a leitura do artigo *Racismo disfarçado de ciência: como foi a eugenia no*

estruturas de sobrevivência, como educação, saúde e mercado de trabalho.

Nasce daí, novas estratégias de organização pelos próprios libertos em comunidades quilombolas (que já se organizavam mesmo antes do fim da escravidão) - que recebiam um maior contingente -, comunidades religiosas de matriz africana (terreiros), clubes e agremiações, clubes carnavalescos e também outros grupos com personalidades que atuavam nas artes, nas ciências e na literatura (Luiz Gama, José do Patrocínio, Lima Barreto, Machado de Assis, Artur Timóteo da Costa entre outros).

O sucesso e o mérito de alguns personagens ou comunidades de ex-escravizados merecem ser valorizados e honrados na história, mas jamais se justifica como exemplos para que um país abandone toda uma população à própria sorte. Por outro lado, vale para exemplificar que as populações negras sabem resistir e muitas vezes prosperar, diante dos obstáculos que lhe foram impostos nesse território. Dessa forma, como pondera Souza “nossos aprendizados, nossas formas de vida, nossas epistemologias, nossas metodologias de reexistir vêm desde a travessia do Atlântico, quando nos tornamos negras e negros em diáspora” (SOUZA, 2021, p. 11).

Na cena contemporânea, são inúmeros projetos, personalidades e coletivos negros que reatualizam as perspectivas ancestrais de tecnologias e empreendedorismos. Vale dizer que, no Brasil, segundo os dados do IBGE (2018), temos cerca de 54% de negros, a maior população negra fora do continente africano. Grande parte dos negros nesse país, ainda vivem diversas dificuldades cotidianas, relacionadas às falhas da educação, saúde, emprego, moradia e segurança pública.

Dessa forma, a história dos negros nesse país sempre esteve sujeita à revanche⁴ (SANTOS, 2010) pela existência dessas populações e por melhores condições de vida, o que faz com que exista historicamente, diversas formas de empreender. Nessa perspectiva, a realidade social brasileira fez com que negros e negras, comunidades, quilombos, terreiros, personalidades (artistas, jogadores de futebol, atletas...) buscassem maneiras inovadoras para sobreviver, existir, representar, experimentar, ousar e tantas outras perspectivas. Entretanto, muitos dos nossos não tiveram a melhor sorte, por terem sido exterminados, silenciados, rejeitados, violentados de diversas formas devido ao racismo sistêmico e estrutural que ainda

Brasil, disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-disfarcado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/>?

⁴ O termo “revanche” utilizado pelo geógrafo Milton Santos se refere ao poder contra hegemônico, instituído nas camadas historicamente excluídas.

perpétua em nossa sociedade.

Finalmente, reafirmamos, houve e ainda há resistência. O Quilombo de Palmares e outras comunidades negras em outras tantas regiões e em outros períodos históricos do Brasil, da América e do Caribe, constituíram movimentos de libertação colonial e formas relevantes de sobrevivência. Experiências que motivaram exercícios posteriores, chegando à nossa contemporaneidade. Formas particulares de empreendedorismo que permanecem, para além da reivindicação do direito à terra e a todas as formas de dignidade humana. Empreender também é lutar pelo combate ao racismo estrutural e à violência racial consequente desta distinção social. Dessa forma, os negros estiveram sempre a empreender uma luta pela busca da inclusão nos espaços de disputa, como o ensino superior e o mercado de trabalho.

Considerações finais

Este artigo possibilitou, de forma abreviada, abordar alguns temas tratados em nossa disciplina eletiva do Novo Ensino Médio, exercida no Centro Educacional 02 do Cruzeiro, Brasília - DF. A realização desse trabalho torna-se necessária no contexto da educação, uma vez que cumprimos legislações específicas e debates contidos na história educacional brasileira para uma educação mais inclusiva e plural.

Compreender a história da chegada dos povos africanos, seus legados, saberes e conhecimentos diversos são formas adequadas de enxergá-los como povos protagonistas que contribuíram com a existência do nosso país, juntamente com os europeus e os indígenas.

Finalmente, absorver a ideia de resistência e luta pelos direitos humanos, fortalece a ideia de que empreender não é somente uma possibilidade de criar negócios no mundo capitalista (embora essa prática também exista na história dos povos africanos e seus descendentes no Brasil). Empreender e fazer uso de tecnologias têm sido, desde sempre, para os povos afrodiaspóricos, luta pela sobrevivência, pela continuidade de seus conhecimentos e por um futuro melhor em diversos sentidos humanitários.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, Adriana. *Preta potência: como a resistência e a ancestralidade me ajudaram a criar o maior evento de cultura negra da América Latina*. Rio de Janeiro: Harper Collins,

2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639* de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.645* de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 mar 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento do Ensino Médio* - SEEDF. - Brasília: Gráfica e Editora Quality, 2022.

EMICIDA. *Podcast Amarelo Prisma*. Movimento 4: Coragem/Coração. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y3Bd8wbO61o>. Acesso em: 16 mar 2023.

FERDINAND, Malcom. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu, 2022.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, 2013.

ILÊ AIYE. *Heranças bantos*. Salvador: Mauricio World Music, s/d. Maria Cecília Balbino Cruz, Paulo Cezar Vaz Santos.

SALAMI, Sikiru. *Ogum: dor e júbilo nos rituais de morte*. São Paulo: Editora Oduduwa, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, Ana Lucia Silva. Aquilombar. In: BARBOSA, Adriana. *Preta potência: como a resistência e a ancestralidade me ajudaram a criar o maior evento de cultura negra da América Latina*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2021, p. 3-8.

*Recebido em: 10 jan. 2024.
Aprovado em: 07 mar. 2024.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: o autor
Revisor(a) de língua inglesa: o autor
Revisor(a) de língua espanhola: o autor*

Diferenciação no ensino de línguas adicionais: estratégias baseadas no uso de tecnologias educacionais

Differentiation in additional language teaching: strategies based on the use of educational technologies

Antônio Márcio da Silva¹

 0000-0002-4628-4091

RESUMO: Este artigo explora o conceito de diferenciação no ensino de línguas adicionais por meio da integração de tecnologias educacionais contemporâneas. Recorre-se às seguintes ferramentas: *Balabolka* para a criação de materiais de compreensão oral; *Google Colaboratory* para transcrição de vídeos e áudios; *Google Spaces*, incluindo *Sheets*, *Docs* e *Google Sites*, na prática de pronúncia e vocabulário; *Quizlet* e *Wordwall* para o aprendizado de vocabulário e prática espaçada, adicionando ludicidade ao ensino. O estudo discute a teoria subjacente ao extenso conceito de diferenciação e apresenta exemplos práticos de uso dessas ferramentas para facilitar a diferenciação no ensino de línguas adicionais. São destacadas possibilidades de aplicação do uso desses recursos tecnológicos na prática e sinalizadas contribuições para educadores e pesquisadores interessados em inovar suas práticas pedagógicas ao serem utilizadas estratégias de diferenciação para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo que atenda às variadas necessidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Diferenciação; Ensino de Línguas Adicionais; Tecnologias Educacionais

ABSTRACT: This article explores the concept of differentiation in the teaching of additional languages through the integration of contemporary educational technologies. The following tools are utilized: *Balabolka* for creating listening comprehension materials; *Google Colaboratory* for transcribing videos and audios; *Google Spaces*, including *Sheets*, *Docs*, and *Google Sites*, for pronunciation and vocabulary practice; *Quizlet* and *Wordwall* for vocabulary learning and spaced practice, adding a playful element to teaching. The study discusses the underlying theory of the extensive concept of differentiation and presents practical examples of using these tools to facilitate differentiation in additional language teaching. Possibilities for applying the use of these technological resources in practice are highlighted, indicating contributions for educators and researchers interested in innovating their pedagogical practices by employing differentiation strategies to promote a more inclusive learning environment that meets the varied needs of students.

KEYWORDS: Differentiation; Teaching of Additional Languages; Educational Technologies

Introdução

A aprendizagem de línguas adicionais, em um mundo cada vez mais interconectado e multicultural em que vivemos, requer abordagens pedagógicas flexíveis que reconheçam e celebrem a diversidade linguística dos alunos, bem como suas necessidades individuais. Nesse

¹ Doutor em Estudos Hispânicos. University of Essex, Colchester, Inglaterra. E-mail: antonio.dasilva@essex.ac.uk

contexto, a diferenciação (TOMLINSON et al., 2003; HOBSON, 2008; TAYLOR, 2017; SMITH; CHESTNUTT, 2021) no ensino de línguas adicionais emerge como uma estratégia fundamental para atender às variadas necessidades dos estudantes, promovendo um ensino inclusivo onde todos os alunos possam progredir e ser cognitivamente desafiados de acordo com suas habilidades. Portanto, este artigo apresenta estratégias de diferenciação aplicáveis ao ensino de línguas adicionais na contemporaneidade, com foco específico na diferenciação de materiais pedagógicos por meio do uso de tecnologias educacionais.

Uma realidade contemporânea que envolve o conceito de diferenciação e o impacto das tecnologias educacionais é a proeminência do multilinguismo nas salas de aula em diversos países, refletindo a crescente interconexão global e eventos como o acolhimento de refugiados, inclusive no Brasil.² Diante dessa realidade, a importância da diferenciação no ensino de línguas adicionais, incluindo o português, não pode ser ignorada, pois cada aprendiz traz consigo uma bagagem única de experiências linguísticas, estilos de aprendizagem e necessidades específicas. Se uma abordagem única já não era suficiente no século anterior, na atualidade essa necessidade de adaptação é ainda mais visível, exigindo constante ajuste para assegurar que cada aprendiz tenha a oportunidade de maximizar seu potencial a partir de suas habilidades individuais.

Entretanto, apesar do reconhecimento crescente de que a diferenciação precisa ser parte do planejamento e da prática de ensino³, muitos educadores enfrentam desafios para implementá-la ou, em muitos casos, nem mesmo têm conhecimento sobre sua existência. Isso ocorre, principalmente, devido à falta de compreensão do conceito e de como aplicá-lo na prática, em virtude de vários fatores, incluindo a ausência de materiais básicos em alguns contextos (por exemplo, novas tecnologias e outros recursos pedagógicos), o elevado número de aprendizes em sala de aula e as limitações de tempo. Muitas vezes, o problema central reside na busca por métodos que atendam às necessidades cognitivas dos aprendizes sem exigir um tempo excessivo dos educadores. Assim, apesar de a diferenciação se manifestar de várias formas, muitas vezes sem envolver a criação de materiais diferenciados, este estudo se

² No Brasil, de acordo com a UNHCR (2023), havia mais de 65.000 pessoas reconhecidas como refugiadas em 2022, provenientes principalmente da Venezuela, Cuba e Angola. Além disso, segundo a mesma instituição, somente em 2022, o Brasil recebeu mais de 50.000 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por pessoas oriundas de 139 países.

³ Na Inglaterra, por exemplo, o uso da diferenciação compõe um dos oito *Teachers' Standards* (Normas dos professores), sendo essencial que os educadores a incorporem em sua prática diária. Para mais informações sobre as *Normas dos Professores* no contexto inglês, consultar o website do Ministério de Educação Inglês (DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021).

concentra na diferenciação por meio de materiais didáticos por considerar ser este o tipo que normalmente apresenta maiores desafios para os educadores.

Portanto, o presente artigo baseia-se na utilização de algumas ferramentas tecnológicas para explorar possibilidades de implementação da diferenciação no ensino de línguas adicionais. Ferramentas como *Balabolka*, *Google Colaboratory* (ou *Colab*, como é mais conhecido), *Google Drive*, *Quizlet* e *Wordwall* são discutidas em detalhe, argumentando-se que proporcionam uma abordagem abrangente para auxiliar os educadores a implementarem diferentes formas de aprendizado e promoverem a inclusão de todos os alunos na sala de aula de línguas adicionais.

Este artigo está organizado em quatro seções, incluindo esta introdução. A seção teórica explora o conceito de diferenciação, suas facetas na teoria e os desafios a ele associados. Na seção referente aos recursos, são apresentadas as ferramentas selecionadas e sugeridos exemplos práticos de como elas podem ser integradas no ensino de línguas adicionais. Na última seção, serão delineadas considerações finais sobre como estratégias de diferenciação baseadas no uso de tecnologias educacionais podem orientar o desenvolvimento de competências linguísticas, preparando os alunos para os desafios multilíngues do século XXI.

A diferenciação na teoria

A diferenciação é entendida como a oferta de trajetórias de aprendizagem diversas em resposta às necessidades variadas dos alunos (EYSINK; SCHILDKAMP, 2021). Embora a literatura sinalize interpretações divergentes sobre o termo, desde agrupamentos por habilidade até instrução individualizada, Eysink e Schildkamp (2021) mencionam uma separação tradicional entre avaliação formativa e diferenciação e argumentam que ambas as abordagens não apenas se complementam, mas devem ser consideradas como atividades integradas.

A diferenciação é vital na prática de ensino, pois busca atender às diversas necessidades dos alunos, reconhecendo que cada aprendiz é único e aprende de maneiras distintas. A diferenciação envolve variadas estratégias e práticas de instrução, incluindo *jigsaw*, *cubing*, estações de aprendizado, *think-tac-toe*, *raft*, *think-pair-share* e *KWL* como sendo eficazes no ensino de línguas adicionais (MARKOGLOU, 2019).⁴ A esse respeito,

⁴ Para exemplos de estudos que oferecem aplicações práticas, ver Anstee (2011); Cowley (2013, 2018); Gershon

Eikeland e Ohna (2022) destacam a relevância da diferenciação na educação, especialmente em relação às visões globais de “Educação para Todos (EPT)” e “Educação Inclusiva (EI)”. Contudo, observam a falta de consenso na definição do conceito, que pode ser compreendido como individualização, adaptação a grupos específicos ou ajustes em salas de aula diversas e concluem que a diferenciação é uma ideia complexa e contextual, resistente a definições restritivas.

Taylor (2017) menciona os desafios decorrentes de uma possível má interpretação do conceito de diferenciação, argumentando que, se não abordados adequadamente, esses desafios podem resultar em desigualdade na sala de aula, contradizendo o propósito inicial da diferenciação. A autora também discute a dificuldade em quantificar os benefícios reais da diferenciação e o impacto de fatores externos, como cultura, condição socioeconômica, gênero, habilidades/deficiências dos alunos, língua e classe social, nos resultados educacionais.

Embora o conceito de diferenciação como prática pedagógica tenha recebido diferentes interpretações e críticas (DELISLE, 2015), há numerosos estudos sobre o tema em vários contextos. Por exemplo, Stevens-Smith (2020) examinou a diferenciação baseada em neurociência entre os gêneros e seu impacto no ensino e aprendizagem. Pongračić (2020) realizou uma análise comparativa de escolas alternativas e diferenciação, concluindo sobre o maior sucesso desses modelos em comparação com as escolas tradicionais. Leballo, Griffiths e Bekker (2021) compararam as salas de aula do ensino médio em escolas privadas e públicas em Lesoto, examinando as crenças dos professores sobre diferenciação, a frequência de instrução diferenciada e os desafios enfrentados pelos professores. Elandeef e Hamdan (2021) investigaram como ensinar inglês de maneira otimizada na Arábia Saudita, destacando estratégias de diferenciação como alicerces cruciais. Avilkina (2021) discutiu abordagens metodológicas para o estudo da diferenciação regional, centrando-se na análise do número de professores universitários. Erdoğan (2015) investigou a autoeficácia de professores em pré-serviço de educação para “alunos talentosos” (*gifted students*) em relação ao ensino de ciências e atitudes científicas. A pesquisa explorou variações de autoeficácia com base em variáveis como gênero e nível de ensino, e indicou que alunos em níveis mais altos mostraram melhor autoeficácia e atitudes científicas do que aqueles em níveis mais baixos.

No que diz respeito ao impacto e à eficácia da diferenciação, Antonios et al. (2020)

(2013, 2016a, 2016b); McNair (2022).

apresentaram um estudo de caso em um ambiente de aprendizado diferenciado no terceiro ano do ensino médio, revelando impactos positivos na motivação e compreensão dos alunos. Já Masaeid (2020) considerou a diferenciação como uma dimensão fundamental do ensino, frequentemente melhorando sua eficácia por meio de técnicas diferenciadas.

Os impactos pedagógicos de uma prática que contempla a diferenciação visam à modificação proativa de currículos, métodos de ensino, recursos e atividades de aprendizado para atender às diversas necessidades dos alunos (TOMLINSON et al., 2003; MILLS et al., 2014). A integração bem-sucedida da diferenciação na sala de aula exige uma compreensão mais profunda a nível político e um suporte mais robusto para os professores, destacando a necessidade de um compromisso contínuo com a adaptação curricular para atender à diversidade dos alunos (TOMLINSON et al., 2003; MILLS et al., 2014). No entanto, a resistência dos professores à modificação de materiais, planejamento individualizado e mudanças nos métodos de avaliação representa um desafio substancial (TOMLINSON et al., 2003). Como enfatiza VanTassel-Baska (2012), uma diferenciação eficaz depende de mudanças pedagógicas positivas por parte dos professores.

A diferenciação, como abordagem pedagógica, busca responder às variações de prontidão, interesse e perfil de aprendizado dos alunos (TOMLINSON et al., 2003). A eficácia dessa abordagem, argumentam os pesquisadores, repousa na proatividade, no uso flexível de grupos de ensino-aprendizagem e na variação de materiais e ritmo, mantendo o foco no aluno e no conhecimento (TOMLINSON et al., 2003). Stavrou e Koutselini (2016), por exemplo, examinaram o processo de diferenciação de ensino e aprendizagem em turmas de habilidades mistas do primeiro ano do ensino médio, demonstrando a contribuição positiva da diferenciação nas habilidades de leitura, autoeficácia e atitudes dos alunos. Ou seja, é importante levar em conta a heterogeneidade na sala de aula, defendida por George (2005), ao desafiar cognitivamente e dar suporte a todos os alunos, a fim de valorizar suas contribuições individuais.

Allcock e Hulme (2010) investigaram se o uso de estilos de aprendizagem como base na diferenciação melhorou o desempenho dos alunos do ensino médio, em comparação com a diferenciação com base na habilidade acadêmica. Segundo as autoras, embora as turmas tenham mostrado melhorias, não houve diferença significativa entre os dois grupos, indicando uma tendência para melhoria após a diferenciação por habilidade.

Quanto às dificuldades na implementação da diferenciação, Rontou (2012) abordou a

diferenciação de métodos de ensino e tempo extra em sala de aula para alunos com dislexia por professores de inglês como língua estrangeira (ILE) em escolas secundárias gregas. A análise revelou contradições devido à falta de conhecimento dos professores, diagnóstico inadequado, falta de clareza das políticas escolares e do Ministério da Educação, curta duração das aulas e o número de alunos em sala (RONTOU, 2012).

Problemas semelhantes foram identificados em um estudo que examinou o impacto de uma Auditoria de Ensino e Aprendizagem em todas as escolas estaduais em Queensland, na Austrália (MILLS et al., 2014). Segundo os autores, a preocupação central dessa auditoria foi certificar-se de que as escolas “diferenciam a aprendizagem em sala de aula” (MILLS et al., 2014, p. 1). No entanto, a implementação dessa exigência, sem a devida clareza ou suporte, resultou em uma maior vigilância sobre os professores (MILLS et al., 2014). Portanto, a falta de explicação detalhada a nível de política e o apoio insuficiente para os professores na execução prática são apontados como fatores que dificultam a efetivação da diferenciação (MILLS et al., 2014).

Em suma, a diferenciação apresenta desafios e perspectivas contrastantes e por isso recebeu críticas (DELISLE, 2015). Por outro lado, Smith e Chestnutt (2021) oferecem uma perspectiva mais otimista e defendem que, para promover equidade, devem-se examinar e implementar práticas de ensino diferenciadas. Nessa mesma linha de raciocínio, Taylor (2017) argumenta que o sucesso da diferenciação requer que os educadores considerem os diversos níveis, necessidades e origens dos alunos, evitando uma abordagem de “tamanho único” que negligencia as variações significativas na sala de aula.

Por último, é importante enfatizar o papel da avaliação no processo de diferenciação. A convergência entre avaliação e diferenciação é fundamental no contexto educacional moderno, para que se possa otimizar o potencial de todos os alunos. Eysink e Schildkamp (2021) propõem um modelo conceitual, denominado “Avaliação-Informada pela Diferenciação (AID)”, que enfatiza a interligação contínua entre atividades avaliativas e adaptação instrucional. O conceito de AID proposto pelas autoras destaca a importância de os professores identificarem as necessidades dos alunos com base em dados, estabelecerem metas e critérios de sucesso, e decidirem sobre conteúdo, atividades, estrutura, *feedback*, composição de grupos e avaliações.

Portanto, para uma implementação eficaz da diferenciação, a colaboração e cooperação entre educadores são cruciais (TAYLOR, 2017). Reconhecer e atender às

necessidades individuais dos alunos, integrando seus interesses e preferências no currículo, pode promover a motivação e a aprendizagem efetiva (KANEVSKY, 2011). O autor também destaca a importância de equilibrar essa abordagem, garantindo que os alunos também desenvolvam habilidades de aprendizado menos preferenciais para prepará-los para desafios futuros. Como mostra o mesmo autor, o caminho para uma diferenciação bem-sucedida é complexo, mas seu potencial para impulsionar a inovação e a reflexão contínua na sala de aula justifica a busca por práticas diferenciadas.

Discutidas as diferentes facetas da diferenciação na literatura, a seguir apresentam-se os recursos digitais e sugestões de possíveis usos para a implementação da diferenciação em salas de línguas adicionais, com foco na diferenciação de materiais didáticos.

Recursos digitais para auxiliar na diferenciação e sugestões de uso

Esta seção apresenta exemplos de recursos digitais que podem oferecer suporte na implementação da diferenciação no ensino de línguas adicionais e sugere como utilizá-los para esse fim. Os recursos incluem: *Balabolka*, utilizado para a criação de materiais para o ensino e prática da compreensão oral; *Google Colaboratory* (ou *Colab*, como é mais conhecido) para transcrição de vídeos e áudios que podem auxiliar todos os níveis de aprendizes; e recursos do *Google Drive*, incluindo *Sheets*, *Docs* e *Google Sites*, para prática de pronúncia e aprendizado de vocabulário, e para proporcionar um ambiente colaborativo e flexível para personalizar o processo de ensino-aprendizagem. As ferramentas *Quizlet* e *Wordwall* são utilizadas no aprendizado de vocabulário e prática espaçada⁵, além de adicionar ludicidade ao ensino. O Quadro 1 resume os recursos, o propósito específico de diferenciação e exemplos de sua utilização:

Quadro 1 - Recursos tecnológicos para a diferenciação no ensino de línguas adicionais

Recurso tecnológico	Propósito de diferenciação	Exemplo de utilização
<i>Balabolka</i>	Aprimoramento das habilidades de compreensão oral.	Atividades de compreensão oral com opções de dificuldade graduada e <i>feedback</i> instantâneo.
<i>Google Colaboratory</i>	Transcrição e análise de vídeos e áudios; análise de vocabulário e gramática em contexto.	Transcrição de diálogos autênticos; atividades escritas ou orais de vocabulário e gramática em contexto.
<i>Google Drive</i> (<i>Sheets</i> , <i>Docs</i> , <i>Sites</i>)	Colaboração e documentação; prática de pronúncia.	Criação colaborativa de documentos, planilhas e websites para projetos de línguas; compartilhamento de recursos.

⁵ Para um estudo sobre prática espaçada no ensino de línguas adicionais, consultar Rottava e Da Silva (2020).

<i>Quizlet</i>	Reforço e memorização de vocabulário e estruturas linguísticas; leitura.	<i>Flashcards</i> digitais para revisão de vocabulário; jogos interativos para prática de forma lúdica.
<i>Wordwall</i>	Exposição visual de vocabulário, textos e estruturas linguísticas.	Murais virtuais de palavras-chave; organização de atividades orais ou escritas com temática de fácil referência; prática de leitura.

Fonte: elaborado pelo autor

Como demonstrado no Quadro 1, os propósitos e exemplos de utilização de cada recurso podem ser direcionados para fins específicos ou oferecer diferentes abordagens para implementar a diferenciação. A seguir, discute-se cada um dos recursos em mais detalhes.

Diferenciação com Balabolka

O *Balabolka* é um *software* que converte texto escrito em fala, utilizando a voz padrão da *Microsoft Anna*. O programa apresenta diversas adições e alterações destinadas a aprimorar a clareza, articulação e qualidade da fala gerada⁶ e incorpora funcionalidades de fala da *Microsoft* que permitem verificar erros de ortografia com o *VBScript*, tornando-o compatível com vários corretores ortográficos *online*. Além disso, oferece opções únicas, como escolha de voz e tom, o que não é comum em muitos *softwares* similares.

O *Balabolka* se destaca pela variedade de opções de voz, formatos de arquivo e qualidade de fala, mesmo quando comparado a outras plataformas pagas.⁷ Diferentemente de programas como o *ReadPlease* e o *TextAloud*, o *Balabolka* oferece várias opções de configuração de fala sem comprometer a qualidade. Além disso, é de fácil uso e instalação em computadores com *Windows*, não exigindo habilidades técnicas avançadas.

Para professores e alunos, é importante destacar que o *Balabolka* aceita e produz vários formatos de arquivo, como MP3, WAV, WMA, OGG e MP4, facilitando a criação de materiais didáticos e o compartilhamento com os aprendizes. O programa também reconhece documentos em formatos como ODT, DOC, FB2, EPUB, RTF, PDF e HTML.

No contexto da diferenciação, o *Balabolka* pode ser uma ferramenta valiosa para oferecer suporte à diversidade de aprendizes na sala de aula. O Quadro 2 ilustra algumas maneiras de como a ferramenta pode ser utilizada para diferenciação.

⁶ Para mais informações sobre como utilizar o programa, consultar o vídeo a seguir a partir do minuto 8:47: <https://www.youtube.com/watch?v=kfgpFKdDVMU>. Acesso em: 15 dez. 2023.

⁷ Até o momento da redação deste estudo, o programa é totalmente gratuito.

Quadro 2 – Diferenciação com *Balabolka*

Objetivo da utilização	Possibilidades de implementar a diferenciação
Acessibilidade para diferentes estilos de aprendizado	Conversão de texto escrito em fala para beneficiar alunos com diferentes estilos de aprendizado. Alunos visuais podem ouvir o conteúdo, enquanto alunos auditivos podem reforçar a compreensão ao ouvir e ler simultaneamente.
Apoiar diferentes níveis de proficiência na língua estudada	Alunos com diferentes níveis de proficiência podem se beneficiar do <i>Balabolka</i> , pois podem escolher e utilizar variados tipos de voz e ajustar a velocidade, o ritmo, a articulação e a entonação. Isso possibilita a adaptação da complexidade de materiais de compreensão oral conforme a necessidade de cada aluno.
Familiarização com diferentes línguas adicionais e sotaques	A disponibilidade de vozes em várias línguas adicionais no <i>Balabolka</i> e a possibilidade de adicionar outras permitem atender às necessidades de estudantes que falam diferentes idiomas ou que buscam exposição a diferentes sotaques.
Ferramenta de revisão de texto	Verificação de erros ortográficos usando <i>VBScript</i> pode ser uma ferramenta útil para alunos que têm dificuldades com a ortografia, proporcionando um suporte adicional durante atividades de escrita.
Suporte para alunos com necessidades especiais	Alunos com necessidades especiais, como dislexia, podem se beneficiar da combinação de leitura visual do texto escrito com a audição, o que pode facilitar a compreensão do conteúdo. Qualquer texto escrito pode ser adicionado e transformado em áudio em questão de segundos.
Apresentação flexível de conteúdo	Professores podem criar materiais educacionais personalizados e adaptados em poucos minutos, convertendo-os em áudio para atender às diferentes necessidades dos aprendizes. Isso permite uma apresentação mais flexível e inclusiva do conteúdo.
Facilitação da autoaprendizagem	Alunos podem usar o <i>Balabolka</i> de maneiras diversificadas, como revisar materiais de estudo ou instruções, seguindo seu próprio ritmo. Isso é particularmente útil para estudantes que podem precisar de mais tempo para assimilar informações.
Apoio à concentração e compreensão	Auxiliar os aprendizes a lidarem com textos mais extensos, dividindo-os em segmentos menores para facilitar a concentração e compreensão, especialmente de alunos que enfrentam dificuldades com longos trechos de leitura.

Fonte: elaborado pelo autor

Portanto, integrar o *Balabolka* nas práticas educacionais pode oferecer uma abordagem diferenciada que considera as diversas necessidades e estilos de aprendizado dos alunos, promovendo uma experiência educacional mais inclusiva e eficaz.

Transcrição e Análise com Google Colaboratory

O *Google Colaboratory*, ou *Colab*, pode ser uma ferramenta valiosa para diferenciação em contextos educacionais, proporcionando aos educadores uma plataforma flexível para atender às diversas necessidades dos alunos. O *Google Colab* é uma versão semelhante à plataforma do *Jupyter Notebook*, que permite escrever e executar código *Python* diretamente no navegador. Portanto, o *Google Colab* elimina a necessidade de configurações e instalações complexas, não exigindo conhecimento especializado do usuário. Além disso, inclui bibliotecas *Python* pré-instaladas que não requerem configuração para uso.

Os cadernos do *Colab* são armazenados em uma conta do *Google Drive* e podem ser compartilhados com outros usuários, semelhante a outros arquivos do *Google Drive*. O *Colab* é gratuito e os cadernos nele criados também incluem um recurso de salvamento automático. Para utilizar o *Colab*, é necessário ter uma conta do Google, e orientações a respeito do uso estão disponíveis em vários vídeos na internet.⁸

Neste estudo, o foco está na transcrição de áudios e vídeos usando o recurso de inteligência artificial *Whisper* no *Colab*, uma vez que a transcrição é muito importante na diferenciação no ensino de línguas adicionais para apoiar os aprendizes no desenvolvimento das habilidades de compreensão oral. Além do uso para transcrição de áudios e vídeos, o Quadro 3 traz algumas sugestões de utilização do *Google Colab* para diferenciação.

Quadro 3 – Diferenciação com *Google Colab*

Objetivo da utilização	Possibilidades de implementar a diferenciação
Transcrição de áudio e vídeo	Os professores podem usar o recurso de inteligência artificial <i>Whisper</i> no <i>Google Colab</i> para transcrever automaticamente áudios e vídeos de aulas. A transcrição é útil para alunos que preferem aprender através da leitura ou para os quais o conteúdo falado pode ser um desafio.
Personalização de materiais de leitura	Em colaboração com outras plataformas de inteligência artificial, os educadores podem criar cadernos no <i>Google Colab</i> com materiais de leitura diferenciados para oferecer textos adaptados ao nível de leitura de cada aluno. Isso permite que cada aluno receba conteúdo que corresponda ao seu nível de proficiência e promove uma experiência de aprendizado mais eficaz.
Práticas interativas	O <i>Colab</i> permite a integração de códigos interativos, gráficos e visualizações. Professores podem criar atividades interativas personalizadas para diferentes grupos de alunos, oferecendo desafios adicionais para aqueles que desenvolvem rapidamente e suporte extra para os que precisam de reforço.
Projetos colaborativos	A possibilidade de compartilhar materiais produzidos no <i>Google Colab</i> permite que os alunos colaborem em projetos em tempo real. É adequado para atividades em grupo, porque cada aluno pode contribuir de acordo com suas habilidades individuais, promovendo, assim, a aprendizagem colaborativa.
Avaliações adaptativas	Os educadores podem criar avaliações no <i>Colab</i> com perguntas adaptativas, ajustando o nível de dificuldade com base nas respostas dos alunos. Isso garante que cada aluno seja desafiado de acordo com seu próprio nível de habilidade. ⁹
<i>Feedback</i> personalizado	Os recursos de texto, áudio e vídeo no <i>Colab</i> podem ser usados pelos professores para fornecer <i>feedback</i> personalizado para cada aluno. Isso ajuda a abordar as necessidades específicas de cada aluno e a orientá-los no processo de aprendizagem.
Desenvolvimento de habilidades de programação	O <i>Colab</i> oferece aos alunos interessados em programação a possibilidade de aprender e praticar codificação de maneira interativa, contemplando assim a interdisciplinaridade. Isso pode ser diferenciado com base no nível de habilidade de cada aluno.

Fonte: elaborado pelo autor

⁸ Para mais informações sobre como utilizar o programa, consultar o vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=8SQV-B83tPU> a partir do minuto 8:47. Acesso em: 15 dez. 2023.

⁹ Para educadores sem conhecimento em programação *Python*, sugere-se o uso de plataformas de inteligência artificial, como o *ChatGPT*, para criar os códigos. Existem vários vídeos disponíveis na internet que ensinam como utilizar esses recursos. Ver, por exemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=-X0cK6POPMs>. Acesso em: 05 dez. 2023.

Em resumo, o *Google Colab* é uma ferramenta versátil que pode auxiliar os educadores na diferenciação da instrução, atendendo às diversas necessidades e estilos de aprendizagem presentes em suas salas de aula.

Colaboração e Documentação no Google Drive

As ferramentas do *Google Drive*, como *Google Docs*, *Slides* e *Google Sheets*, já são amplamente utilizadas na educação. O *Google Drive* é uma plataforma de armazenamento em nuvem que permite aos usuários salvar e compartilhar documentos, apresentações, planilhas e outros tipos de arquivos. Educadores podem utilizar o *Google Drive* para armazenar e compartilhar materiais didáticos, recursos de leitura e atribuições com os alunos, promovendo a colaboração, personalização e engajamento.

A seguir, descreve-se em detalhe como três recursos disponíveis no *Google Drive* podem ser utilizados para diferenciação: *Sheets*, *Docs* e *Google Sites*.

Google Sheets

Esta ferramenta de planilha *online* oferece recursos de colaboração em tempo real, permitindo aos professores criar planilhas de notas, registrar dados de avaliações e desenvolver atividades interativas. No contexto do ensino de línguas adicionais, o *Google Sheets* permite a criação de listas de vocabulário personalizadas que podem ser traduzidas automaticamente pelo *Google Translate*, beneficiando os alunos que necessitam de mais apoio, especialmente em níveis de proficiência mais baixos.

Google Docs

Permite a colaboração simultânea de várias pessoas em um mesmo documento, sendo útil para atividades de escrita colaborativa, elaboração de projetos de pesquisa e criação de materiais didáticos. Um recurso para a diferenciação é a função de voz, que permite aos alunos praticarem a leitura gravando suas próprias leituras em forma de ditado para aprimorar suas habilidades de pronúncia, beneficiando especialmente os estudantes com dificuldades ao falar em sala de aula.

Google Sites

Esta plataforma permite a criação fácil e rápida de websites, sendo útil para

desenvolver páginas web para disciplinas específicas. Os professores podem criar páginas web interativas com diferentes atividades para diferentes níveis de habilidade, incorporando vídeos, *quizzes* e outros recursos para adaptar o conteúdo às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, o formato flexível do *Google Sites* garante que o conteúdo seja acessível em vários dispositivos, proporcionando uma experiência consistente de aprendizagem para todos os alunos. O Quadro 4 resume como esses recursos do *Google Drive* possibilitam a implementação da diferenciação na sala de aula.

Quadro 4 – Diferenciação com recursos do *Google Drive*

Objetivo da utilização	Possibilidades de implementar a diferenciação
Colaboração em tempo real	Os recursos de colaboração em tempo real nas ferramentas do <i>Google Drive</i> permitem que os aprendizes trabalhem de forma conjunta em projetos, editem documentos simultaneamente e forneçam <i>feedback</i> uns aos outros.
Personalização e diferenciação	Professores podem diferenciar a instrução personalizando materiais de aprendizagem, atribuições e avaliações com base nas necessidades individuais dos alunos. Isso possibilita uma abordagem mais adaptativa ao ensino.
Acesso remoto e flexibilidade	Uma vez que são armazenadas na nuvem, essas ferramentas permitem que os aprendizes acessem recursos e trabalhem em suas tarefas de qualquer lugar, proporcionando flexibilidade e suporte para o aprendizado remoto.
Avaliação contínua	Todas essas ferramentas permitem avaliação contínua. Professores podem monitorar o progresso dos alunos, identificar áreas que precisam de mais atenção e ajustar as atividades conforme necessário.
<i>Feedback</i> personalizado	O uso integrado de comentários e <i>feedback</i> nas ferramentas do <i>Google Drive</i> permite aos professores fornecer orientação personalizada para cada aluno, auxiliando no desenvolvimento individual.

Fonte: elaborado pelo autor

Portanto, esses recursos do *Google Drive* podem ser poderosos facilitadores para uma abordagem educacional moderna, incentivando a colaboração, a diferenciação e a personalização, promovendo assim uma experiência de aprendizado mais eficaz e envolvente. Além disso, contribuem para preparar os aprendizes para a inclusão digital na contemporaneidade.

Reforço e Memorização com Quizlet e Wordwall

O *Quizlet* é uma ferramenta web e um aplicativo móvel que potencializa o aprendizado dos alunos por meio de diversas ferramentas de estudo, incluindo *flashcards* e *quizzes* baseados em jogos.¹⁰ Embora o *Quizlet* tenha recursos adicionais no plano *premium*, oferece uma gama significativa de possibilidades grátis para tornar o processo de ensino mais

¹⁰ Para mais informações sobre como utilizar o programa, consultar o vídeo <https://youtu.be/r86dpe1MniY?si=WEdADlb5ZniGqMrP>. Acesso em: 15 dez. 2023.

envolvente, personalizado e adaptado às diversas necessidades dos alunos.

Para os professores, o *Quizlet* proporciona a criação de uma classe e o compartilhamento de conjuntos de estudo em *flashcards* com os alunos. É possível criar conjuntos do zero ou personalizar conjuntos já confeccionados. O *Quizlet* também pode ser usado para realizar avaliações formativas em sala de aula, criar enquetes, pesquisas ou *quizzes* baseados em jogos para testar a compreensão dos alunos sobre um conceito. Além disso, os professores podem analisar as respostas dos alunos para identificar áreas onde há dificuldades de aprendizado e fazer intervenções individualizadas quando necessário.

No contexto específico do ensino de línguas adicionais, o uso de *quizzes* pode facilitar o aprendizado de vocabulário e a compreensão geral do idioma. Os alunos também têm a opção de criar e compartilhar *flashcards* entre si. Os professores podem utilizar o *feedback* dos alunos para adaptar suas estratégias de ensino, personalizando os planos de aula para abordar as dificuldades de aprendizado de maneira mais eficaz, promovendo, assim, uma abordagem mais diferenciada e personalizada. O Quadro 5 oferece algumas sugestões sobre como utilizar o *Quizlet* para a diferenciação.

Quadro 5 – Diferenciação com *Quizlet*

Objetivo da utilização	Possibilidades de implementar a diferenciação
Observar o progresso individual dos aprendizes	Criar conjuntos de <i>flashcards</i> personalizados, com base no nível de proficiência e necessidades específicas dos alunos e acompanhar o progresso individual por meio das estatísticas fornecidas pelo <i>Quizlet</i> , identificando áreas que precisam de mais atenção.
Apoiar alunos de níveis mais baixos nas atividades	Criar conjuntos de <i>flashcards</i> com imagens, áudio e frases simples para alunos iniciantes ou de níveis mais baixos, oferecendo-lhes mais suporte durante as atividades em sala de aula, permitindo que os aprendizes revisem vocabulário e pratiquem pronúncia.
Gamificação	Adotar a ludicidade no aprendizado de línguas adicionais usando as funcionalidades de <i>quizzes</i> do <i>Quizlet</i> . Utilizar a gamificação como forma de recompensar os alunos por suas conquistas e progresso.
Ortografia	Fortalecer as habilidades de ortografia por meio de atividades específicas, nas quais os alunos precisam digitar a palavra correta em resposta à imagem ou definição fornecida.
Compreensão oral	Utilizar a disponibilidade de áudio nos conjuntos de <i>flashcards</i> para auxiliar no desenvolvimento de habilidades de compreensão oral. Explorar exercícios que combinem a compreensão oral com a prática de ortografia.
Conjuntos de vocabulário específico	Personalizar conjuntos de estudo com vocabulário específico com base nos interesses e necessidades individuais dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.
Colaboração e troca de <i>flashcards</i>	Incentivar a colaboração entre os aprendizes permitindo que criem e compartilhem seus próprios conjuntos de <i>flashcards</i> , possibilitando que cada aluno contribua com suas áreas de expertise, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa.
Suporte individualizado	Identificar alunos que precisam de suporte adicional e fornecer conjuntos de <i>flashcards</i> específicos para atender às suas necessidades, garantindo que cada aluno progrida em seu próprio ritmo.

Fonte: elaborado pelo autor

Em suma, o *Quizlet* oferece uma ampla variedade de recursos sem exigir muito tempo dos professores na confecção dos materiais. São recursos facilmente adaptáveis para atender às necessidades específicas de alunos de diferentes níveis de proficiência em línguas adicionais, tornando o processo de aprendizado mais flexível e diferenciado.

Semelhante ao *Quizlet*, o *Wordwall* também é uma plataforma que permite aos professores criar jogos interativos e materiais impressos de forma fácil.¹¹ Inicialmente, era uma ferramenta para apoiar exercícios de alfabetização, mas evoluiu para uma versão mais abrangente. O recurso dependia de *hardware* específico, mas com o lançamento do *Wordwall.net* em 2016, tornou-se globalmente acessível a todos os professores, sem a necessidade de instalação de *software* específico.

A possibilidade de criar recursos personalizados no *Wordwall.net* permite a diferenciação, adaptando os materiais de acordo com as necessidades e níveis de habilidade dos alunos. Os jogos podem aprimorar habilidades específicas, como vocabulário, ortografia e compreensão oral, proporcionando uma abordagem prática e envolvente. Os professores também podem compartilhar recursos entre si, facilitando a colaboração e economizando tempo na criação de materiais educacionais. O Quadro 6 sugere algumas maneiras de como o *Wordwall* pode ser utilizado para diferenciação no ensino de línguas adicionais.

Quadro 6 – Diferenciação com *Wordwall*

Objetivo da utilização	Possibilidades de implementar a diferenciação
Observação do progresso individual	Os professores podem acompanhar o progresso individual dos alunos por meio de relatórios e análises, identificando as áreas em que cada aluno precisa de mais apoio.
Apoio durante atividades para alunos de níveis mais baixos	Os professores podem criar atividades personalizadas que ofereçam suporte adicional para alunos de níveis mais baixos, incluindo exercícios de vocabulário, leitura e prática de habilidades básicas de gramática.
Gamificação	O <i>Wordwall</i> oferece uma variedade de jogos interativos, como quebra-cabeças, palavras cruzadas e <i>quizzes</i> , tornando o processo de aprendizado mais divertido e motivador.
Ortografia	A ferramenta permite que os alunos pratiquem a ortografia de palavras em contextos divertidos e interativos. Os professores podem personalizar listas de palavras que ofereçam um desafio adequado a cada aluno.
Compreensão oral	Os alunos podem ouvir a pronúncia de palavras, frases ou diálogos e completar exercícios de compreensão oral.
Leitura	Os professores podem criar jogos e atividades que envolvam a leitura de textos em diferentes níveis de dificuldade, possibilitando que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura de maneira personalizada.

¹¹ Para mais informações sobre como utilizar o programa, consultar o vídeo https://youtu.be/khKkS_T5V3s?si=sFCz4ULBjfupCYbL. Acesso em: 10 dez. 2023.

Ao proporcionar uma variedade de atividades interativas, o *Wordwall* não apenas contribui para a diferenciação do aprendizado, mas também estimula a participação ativa dos alunos no processo educacional.

Considerações finais

Este artigo propôs-se a explorar e apresentar possibilidades de implementação da diferenciação no ensino de línguas adicionais, utilizando tecnologias educacionais como ferramentas facilitadoras. Apesar das críticas que a diferenciação recebe, considerada por alguns como impraticável (DELISLE, 2015), a literatura ressalta sua importância em um cenário educacional diversificado, composto por alunos de diferentes níveis de proficiência e habilidades (TOMLINSON et al., 2003; EYSINK; SCHILDKAMP, 2021). A necessidade de uma abordagem que reconheça e apoie o progresso individual de cada aluno justifica a busca por estratégias diferenciadas, em contraposição a uma “abordagem única” (TAYLOR, 2017) que sirva para todos.

Contudo, é crucial destacar, conforme Taylor (2017) argumenta, que muitos professores, especialmente os menos familiarizados com a diferenciação, podem interpretá-la erroneamente como um suporte exclusivo para alunos mais fracos ou como uma estratégia baseada apenas em trabalho em grupo. Essa interpretação equivocada pode perpetuar a falta de consideração pelas diversas necessidades dos alunos. Conforme sugerido pela mesma autora, uma mudança para uma filosofia diferenciada, onde os alunos são colocados no centro do processo educacional e os professores assumem o papel de facilitadores, pode ser transformadora, proporcionando uma aprendizagem mais personalizada e eficaz.

Ao explorar potenciais contribuições de tecnologias educacionais contemporâneas, como *Balabolka*, *Google Colaboratory*, *Google Drive*, *Quizlet* e *Wordwall*, na diferenciação de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais, procurou-se demonstrar que essas ferramentas não apenas podem enriquecer a experiência de aprendizado, mas também reduzir o tempo de preparação exigido dos educadores. A flexibilidade dessas ferramentas, algumas permitindo o uso tanto *online* quanto *offline*, sem a necessidade de instalação em computadores, torna a diferenciação mais acessível, mesmo em contextos sem acesso à internet.

Embora a implementação inicial da diferenciação possa parecer desafiadora, a familiarização gradual dos educadores com essas ferramentas revelará benefícios a longo prazo. Os resultados individuais demonstrados por cada aprendiz em resposta à diferenciação em estudos prévios (ANTONIOS et al., 2020; PONGRAČIĆ, 2020) reforçam a eficácia dessa abordagem, enfatizando seu potencial para criar uma experiência educacional mais inclusiva e, portanto, mais significativa.

Referências

ALLCOCK, S. J.; HULME, J. A. Learning styles in the classroom: Educational benefit or planning exercise? *Psychology Teaching Review*, v. 16, n. 2, p. 67–79, 2010.

ANSTEE, P. *Differentiation pocketbook*. Hampshire, UK: Teachers' Pocketbooks, 2011.

ANTONIOS, P. et al. Application of differentiated teaching in Applied Sciences in secondary education. *International Research in Education*, v. 8, n. 1, p. 112–123, 9 fev. 2020.

AVILKINA, S. V. A methodology for region differentiation by change in the number of university faculty members. *Economic Analysis: Theory and Practice*, v. 20, n. 9, p. 1731–1755, 30 set. 2021.

COWLEY, S. *The seven T's of practical differentiation*. 1st edition. Bristol: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

COWLEY, S. *The ultimate guide to differentiation: Achieving excellence for all*. London & New York: Bloomsbury Education, 2018.

DELISLE, J. R. Differentiation doesn't work. *Education Week*, v. 34, n. 15, 2015. Disponível em:

<<https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-differentiation-doesnt-work/2015/01>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DEPARTMENT OF EDUCATION. Teachers' Standards. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

EIKELAND, I.; OHNA, S. E. Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 8, n. 3, p. 157–170, 2 set. 2022.

ELANDEEF, E. A. E.; HAMDAN, A. H. E. Scaffolding strategy and customized instruction efficiency in teaching English as a foreign language in the context of Saudi Arabia. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, v. 77, p. 33–50, mar. 2021.

ERDOĞAN, S. C. Investigating pre-service gifted education teachers' self-efficacy toward science teaching and scientific attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research*, v. 15, n. 59, p. 133–147, 27 abr. 2015.

EYSINK, T. H. S.; SCHILDKAMP, K. A conceptual framework for Assessment-Informed Differentiation (AID) in the classroom. *Educational Research*, v. 63, n. 3, p. 261–278, 3 jul. 2021.

GEORGE, P. S. A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, v. 44, n. 3, p. 185–193, jul. 2005.

GERSHON, M. *How to use differentiation in the classroom: The complete guide*. 1st edition. Great Britain: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

GERSHON, M. *50 quick ways to support less-able learners*. [s.l.]: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016a.

GERSHON, M. *50 quick ways to stretch and challenge more-able students*. Wrocław, Poland: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016b.

HOBSON, M. L. *An analysis of differentiation strategies used by middle school teachers in heterogeneously grouped classrooms*. Dissertation (Master of Education) - University of North Carolina Wilmington, Wilmington, 2008.

KANEVSKY, L. Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, v. 55, n. 4, p. 279–299, out. 2011.

LEBALLO, M.; GRIFFITHS, D.; BEKKER, T. Differentiation practices in a private and government high school classroom in Lesotho: Evaluating teacher responses. *South African Journal of Education*, v. 41, n. 1, p. 1–13, fev. 2021.

MARKOGLU, A. Differentiated instruction and pupil motivation in language teaching. *European Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. 6–14, 2019.

MASAEID, T. F. A. The effectiveness of the differentiation teaching strategy for developing critical thinking skills among a sample of college students. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, v. 12, n. SP8, p. 795–808, 30 jul. 2020.

MCNAIR, A. *Designing for depth in the classroom: A framework for purposeful differentiation*. 1st edition. New York, NY: Routledge, 2022.

MILLS, M. et al. *Differentiated learning: From policy to classroom*. Oxford Review of Education, v. 40, n. 3, p. 331–348, 4 maio 2014.

PONGRAČIĆ, L. Alternative to alternative schools. *European Journal of Teaching and Education*, v. 2, n. 1, p. 169–178, 30 mar. 2020.

RONTOU, M. Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a foreign language at secondary school. *Support for Learning*, v. 27, n. 4, p. 140–149, 2012.

ROTTAVA, L.; DA SILVA, A. M. Construção de um campo semântico por meio de prática espaçada em ensino de línguas adicionais online. *Organon - Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v. 35, n. 68, p. 1–20, 2020.

SMITH, A.; CHESTNUTT, C. Differentiation for equity. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, v. 21, n. 6, p. 232–241, 2021.

STAVROU, T. E.; KOUTSELINI, M. Differentiation of teaching and learning: The teachers' perspective. *Universal Journal of Educational Research*, v. 4, n. 11, p. 2581–2588, nov. 2016.

STEVENS-SMITH, D. A. Brain-Based teaching: Differentiation in teaching, learning, and motor skills. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 91, n. 7, p. 34–42, 1 set. 2020.

TAYLOR, S. Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education - Transforming Teaching*, v. 1, p. 55–68, 2017.

TOMLINSON, C. A. et al. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 27, n. 2–3, p. 119–145, dez. 2003.

UNHCR. Brasil reconheceu mais de 65 mil pessoas como refugiadas até 2022. Disponível em:

<<https://www.acnur.org/portugues/2023/06/20/brasil-reconheceu-mais-de-65-mil-pessoas-como-refugiadas-ate-2022/>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VANTASSEL-BASKA, J. Analyzing differentiation in the classroom: Using the COS-R. *Gifted Child Today*, v. 35, n. 1, p. 43–48, jan. 2012.

Recebido em: 10 jan. 2024.
Aprovado em: 10 fev. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor
Revisor(a) de língua inglesa: o autor

Escolhas linguísticas no ensino de eufemismos para aprendizes surdos

Language choices in the teaching of euphemisms for deaf learners

Vanda Cíntia Lopes Pessoa¹

 0000-0003-4398-070X

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes²

 0000-0001-6075-4101

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma unidade didática (UD) sobre a figura de linguagem eufemismo, conteúdo escolhido por conter carga metafórica que muitas vezes não é bem compreendida pelos alunos surdos, além de ser um componente recomendado pelos documentos legais. A UD é embasada na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, principalmente nas metafunções que proporcionam estrutura para análise da língua como ferramenta comunicativa. Essa proposta para alunos surdos do 9º ano do ensino fundamental. Seguindo o modelo de unidade didática com um plano de atividades proposto por Moraes & Cruz (2020), este artigo apresenta uma UD comentada, em formato ebook. A disseminação de ideias como esta visa estimular os professores que atuam em salas de aula com surdos a serem protagonistas de seus materiais didáticos e propiciarem um ensino contextualizado a esses discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade Didática; Educação Bilíngue de Surdos; Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT: This paper aims to present a didactic unit (UD) on the figure of euphemism language, content chosen to contain metaphorical load that is often not well understood by deaf students, and is a component recommended by legal documents. The UD is based on the theory of Halliday's Systemic-Functional Linguistics, mainly in the metafunctions that provide structure for language analysis as a communicative tool. This proposal for deaf students of the 9th grade of elementary school. Following the DU model with activity plan proposed by Moraes & Cruz (2020), this article presents a commented DU, in ebook format. The dissemination of ideas like this aims to encourage teachers who work in classrooms with deaf people to be protagonists of their teaching materials and provide a contextualized teaching to these students.

KEYWORDS: Didactic Unit; Bilingual Education for the Deaf; Systemic-Functional Linguistics.

Introdução

Ensinar alunos surdos tem sido um desafio para os professores da educação bilíngue.

¹ Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-RJ). Legendista de materiais didáticos do curso superior de Pedagogia EaD do INES. E-mail: vacillope@gmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-RJ). Academia da Força Aérea (AFA). E-mail: fernandacaricari@gmail.com.

Primeiramente, por lidar com alunos que nascem em famílias ouvintes e que chegam à escola praticamente sem uma língua reconhecida. Dessa forma, os alunos apresentam um conhecimento de mundo muito restrito e, por mais que em todas as salas de aula os saberes dos alunos sejam heterogêneos, nas salas regulares, onde é oferecida a educação comum, sem a necessidade de adaptações para os alunos ditos com comprometimentos, os discentes provêm de um percurso escolar parecido, no que se refere à educação formal, resultando em um conhecimento comum aproximado. No caso dos alunos surdos, as realidades são bem diversas no quesito educação formal, tendo em vista que diretrizes que regulamentam a educação desses alunos são recentes e, às vezes, o que é oferecido como conteúdo é incipiente para instrumentalizar os alunos a entenderem a língua que os cerca e possibilitar a participação ativa na sociedade. Ademais, os profissionais da educação também não estão preparados para trabalhar com esses alunos no contexto inclusivo, o que faz com que muitos professores, quando se deparam com alunos surdos em suas salas de aula, busquem informação e formação continuada que os capacitem a lidar com as especificidades dos aprendizes surdos.

A educação de surdos perpassa por um processo de profundas mudanças em decorrência da luta da Comunidade Surda por uma educação de qualidade. Essas mudanças têm sido conquistadas desde o decreto 5626/2005 que regulamenta a lei 10.436/2002 (reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos) e que traz em seu artigo 23, segundo parágrafo, que as escolas devem implementar meios para “assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação” (Brasil, 2005). A mais recente conquista é a inserção da Educação Bilíngue de Surdos na LDB, lei 9394/1996, em 2021. Dentre essas mudanças, está o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS), respeitando sua condição bilíngue, mas entendendo que esse aprendizado é de vital importância para a inserção dos surdos nas práticas letradas da sociedade.

Além disso, ainda é muito pequena a oferta de materiais didáticos que procuram valorizar a Libras e a Língua Portuguesa concomitantemente, como seria importante acontecer em todo o percurso escolar dos alunos surdos. Essa indisponibilidade de materiais didáticos próprios para surdos faz com que os professores se sintam motivados a construir seus materiais para utilização em sala de aula. Isso possibilita ao professor oferecer um processo de ensino mais personalizado, suprimindo as necessidades de seus alunos.

Para a criação de materiais didáticos que abarquem as especificidades linguísticas dos alunos surdos, o professor precisa ter uma base sólida em ambas as línguas ou contar com a parceria de um profissional tradutor/intérprete de Libras. Infelizmente, a disciplina de Libras oferecida nos cursos superiores de licenciatura conta apenas com 60 horas/aula, o que não é suficiente para que os docentes alcancem domínio na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Também é importante considerar que o sujeito surdo, segundo o decreto 5626, no capítulo I, artigo 2º, é aquele que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais [...]” (Brasil, 2005). Portanto, é necessário que além de envolver as duas línguas no processo de aprendizado, os recursos visuais sejam utilizados para enriquecer e trazer coerência às explicações. Segundo Lemke (2010, p. 456), “o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual”. Por isso, a utilização de imagens deve ser bem pensada para colaborar com o letramento visual e a compreensão linguística dos alunos. A escolha da figura de linguagem eufemismo se justifica pela carga metafórica, que muitas vezes não é bem compreendida pelos alunos surdos, além de ser um componente dentro da disciplina de Língua Portuguesa que é recomendado pelos documentos legais por circular na sociedade, principalmente em forma de charges e tirinhas, textos autênticos que fazem parte da cultura popular.

Este trabalho está organizado em três partes. A primeira aborda o contexto educacional dos surdos e o desafio do aprendizado da Língua Portuguesa. A segunda parte explana sobre a visão de linguagem adotada – a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday - e finalmente, a terceira parte apresenta uma proposta de unidade didática comentada, visando estimular os professores que atuam em salas com surdos a serem protagonistas de seus materiais. Esse estímulo e difusão de ideias é fundamental para que a Educação Bilíngue de Surdos continue a progredir e romper novas fronteiras.

A Educação Bilíngue de Surdos

Os surdos são sujeitos de variadas identidades que têm o direito de se expressarem e serem instruídos pela Língua Brasileira de Sinais – Libras – e se beneficiam de recursos multissemióticos para encadear os ensinamentos recebidos. Segundo a lei 10.436/2002, a Libras é “reconhecida como meio legal de comunicação” dessa comunidade. O decreto

5626/2005, no seu artigo segundo, define o sujeito surdo como aquele que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, [...]” (Brasil, 2005). Mediante esses aspectos, é de vital importância que a educação desses alunos seja pensada levando em consideração suas necessidades para um aprendizado eficaz.

Por um longo tempo, os surdos foram vistos apenas como deficientes auditivos e isso resultou em filosofias educacionais como o Oralismo, que impunha a oralização e a vocalização ou a Comunicação total, que “mesclava sinais, gestos e mímicas à língua oral, numa tentativa de comunicação bimodal” (Pessôa; Moraes, 2023, p. 20). Mas, a educação de surdos perpassou por um longo caminho de descobertas, lutas e mudanças até chegar a concepção socioantropológica da surdez, ou seja, a diferença linguística dos surdos. Essa nova visão incentivou o fortalecimento da filosofia educacional do Bilinguismo, que é a valorização e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização em concomitância com a língua nacional na forma escrita (Pessôa; Moraes, 2023, p. 21). Esse avanço procura dar conta da necessidade e do direito de uma educação que abarque as demandas dos surdos, bem como, valorize as características culturais surdas.

As mudanças na área educacional continuam ainda hoje, por intermédio da organização da Comunidade Surda, que tem lutado nos órgãos legais para avançar nas conquistas de direitos. Por meio da lei 14.191/2021, a modalidade Educação Bilíngue de Surdos foi reconhecida e incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 – representando um grande avanço e afirmando a importância de uma educação específica para os surdos.

Tal educação deve ser embasada na Libras e na Língua Portuguesa como segunda língua (Quadros, 2005; Karnopp; Klein, 2007). Porém, existem alguns entraves nesse percurso. O primeiro deles é o fato de a criança surda chegar à escola com um conhecimento de língua e de mundo muito restritos, pois a maioria é filha de pais ouvintes que carecem de conhecimentos para propiciarem a inclusão dessas crianças no cotidiano familiar e social. Isso faz com que a escola tenha um papel ampliado na educação de surdos, ou seja, “deposita-se na educação escolar a retomada desse “elo perdido”[...]”, como expõe Fernandes (2006b, p. 5).

Além das questões abordadas, por ter uma estruturação gramatical diferente da Libras, a LP, que é assimilada inicialmente por via auditiva, fazendo com que crianças ouvintes cheguem a escola com um vasto vocabulário, se torna um aprendizado linguístico custoso e,

às vezes, tardio na vida dos alunos surdos. Por vezes, a Língua Portuguesa pode ser vista como uma língua estrangeira (LE) pelos surdos, por se tratar de um aprendizado sistematizado e artificial, como o de uma língua estrangeira, bem diferente do aprendizado de uma língua materna (Sousa, 2009, p. 208).

O desafio do ensino de Português como segunda língua para surdos (PSLS)

Em virtude do reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) dos surdos e dos fatos apresentados até aqui, a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua (L2), uma língua de uso concomitante com a Libras. É importante evidenciar que uma L2 não deve ser aprendida como uma língua estrangeira, ou seja, como se ela fosse utilizada em outro momento distante, mas sim conjuntamente com a Língua Brasileira de Sinais. Segundo Spinassé, a L2 “é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.” (2006, p. 6). Assim, os surdos que vivem no Brasil têm a necessidade imperativa de aprender o português escrito para poder participar das práticas sociais letradas que aqui vigoram.

Atualmente, muitos surdos estão inseridos em salas de aulas inclusivas, onde erroneamente a LP é ensinada como L1. Essa educação homogeneizadora não é suficiente para levar esses alunos ao pleno conhecimento e utilização comunicativa da língua. Em alguns casos, a língua ainda é ensinada como se fosse um código, em que os alunos apenas a decodificam. Nessa concepção, os alunos aprendem a juntar letras e formarem palavras, bem como, a juntar palavras e formarem frases, mas a capacidade interpretativa não é plenamente desenvolvida, fazendo com que os discentes leiam, mas extraiam pouca significação ou mesmo fiquem sem entender o que leram. Pereira aponta que a “adoção de uma concepção de língua que valorize o texto e não as palavras isoladas, a compreensão na leitura e não apenas a decodificação sem sentido pode, [...], promover o aprendizado da língua portuguesa.” (2014, p. 155). A língua é meio de interação e seus usuários devem participar da produção e compreensão dos significados.

Para alunos surdos, a Língua Portuguesa deve ser ensinada como L2, porém na sociedade ela circula como L1, mostrando a necessidade de utilização de textos reais para ensinar os alunos surdos. Textos que circulam na sociedade ajudam os alunos a se apropriarem de uma língua que faz parte da vida cotidiana. Na visão de Fernandes, o “acesso

à Língua Portuguesa, como segunda língua, possibilitará a ampliação de suas relações sociais e a apropriação de elementos da cultura nacional, comuns a todos os brasileiros.” (2006a, p. 3). Consequentemente, o aprendizado da Língua Portuguesa colabora para a autonomia dos cidadãos surdos. Por isso, no caso deste trabalho, acreditamos que materiais multimodais podem auxiliar na “multiplicidade de letramentos” (Street, 2007, p. 466) que colaborem para esses alunos se apropriarem da língua e participarem ativamente das práticas sociais que os cercam pois, segundo Lemke (2010, p. 456), “os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres.”

Os processos de letramentos dos alunos surdos caminham conjuntamente com o aprendizado de Libras e português como segunda língua (Fernandes, 2006b). Numa sociedade inundada de materiais multimodais, ou seja, que unem os textos a experiências visuais, como fotos, imagens em movimento e desenhos, é imprescindível que os alunos surdos tenham um conhecimento sólido nessas línguas, que os possibilitem compreender as informações compartilhadas, pois:

A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (Pereira, 2014, p. 149).

Concordando com a visão de Pereira, de que é necessário um conjunto de conhecimentos para a compreensão e posterior produção escrita desses alunos, é importante proporcionar o ensino estrutural do português de forma contextualizada, embasada em textos autênticos (Silva et al., 2013, p. 222). A preferência por textos reais se justifica pelo fato de os alunos, por vezes, não conseguirem ligar os conteúdos aprendidos com os conhecimentos necessários para participarem das práticas letradas da vida real (Leffa, 2008, p.27). Ao aprenderem a língua através de textos que eles têm acesso no cotidiano e, às vezes, não os entendem sem explicação, essa ligação aprendizado escolar e práticas da vida real será concretizada por meio de aulas que instrumentalizem os alunos com esses conhecimentos.

Torna-se também indispensável a utilização da tecnologia nesse processo, assim como, o uso de materiais midiáticos que antes eram vistos apenas como entretenimento e hoje adentram as escolas como meio de contextualizar o aprendizado de diversos saberes (Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020). A mesma tecnologia que amplia as possibilidades de aprendizado e se torna um desafio para o professor, também propicia a criação de materiais didáticos pelos próprios docentes. Esse advento é de fundamental importância para os

professores de surdos que nem sempre têm à disposição materiais apropriados.

Considerando os aspectos descritos, a proposta de unidade didática para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS) deste trabalho foi elaborada para alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando textos autênticos, por meio de gêneros textuais que mesclam textos com expressões eufemísticas e imagens que corroboram para acentuar as informações partilhadas. Por contar com uma carga semântica ambígua, o eufemismo pode ser um conteúdo que desperte a curiosidade dos alunos surdos consoante as significações, o humor e as diferenças entre as línguas envolvidas no processo educativo.

É de fundamental relevância trabalhar com gêneros textuais, estruturas de textos que “circulam nos diferentes campos de atuação social” (Brasil, 2018, p. 498) e colaboram para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. A utilização de textos reais, que são difundidos na sociedade, também é primordial para a visão de língua que norteia o trabalho. A visão de língua de Halliday enfatiza não apenas a estrutura gramatical, mas também a função comunicativa da linguagem. Dessa forma, embasar o ensino em práticas concretas vivenciadas pelos alunos colabora para a compreensão linguística e a inserção na vida social. Por exemplo, aprender as partes que compõem um e-mail ou preencher um formulário, entender uma conta de luz ou uma receita de bolo, são atividades do cotidiano que podem ser aproveitadas e aprendidas em sala de aula, para ampliar o conhecimento de língua dos discentes.

Além disso, entre as competências gerais a serem alcançadas pelos alunos surdos na Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno III – ensino fundamental (anos finais) está: “Compreender a linguagem figurada do português escrito, por meio da leitura dos gêneros textuais escritos.” (Brasil, 2021, p.78). Logo, o material proposto segue as orientações oficiais e procura aplicar uma abordagem funcional (Leffa, 2008, p.25), que visa promover a compreensão dos alunos de textos com eufemismo, em sua maior parte com carga humorística. Também a carga semântica dúbia do eufemismo pode ser motivo de curiosidade dos alunos surdos por conta das significações e das diferenças entre as línguas envolvidas nas aulas.

Visão de língua adotada no material: Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (LSF)

Foi Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018) que sistematizou a vertente britânica dessa teoria, que resultou na publicação do livro *An introduction to Functional Grammar*, que conta com duas edições (1985, 1994) e outras duas com a coparticipação de Christian Matthiessen (2004, 2014 – versão impressa e online).

A LSF é uma teoria de funcionamento da linguagem humana. É por meio da linguagem que nos comunicamos, interagimos com outras pessoas e, de acordo com as necessidades que temos, fazemos escolhas de como vamos nos expressar. A teoria tem esse nome porque a língua é vista como um conjunto de sistemas associados e, conforme as escolhas, construímos os significados (sistêmico). Também aliamos os significados que desejamos compartilhar com as estruturas da gramática para obter êxito na mensagem (funcional). Para Halliday, a língua não é apenas uma estrutura estática, mas uma ferramenta dinâmica e adaptativa usada para cumprir diferentes propósitos em diferentes contextos sociais, pois a “[...] língua varia ao variar sua função, e difere em situações diversas” (Halliday, McIntosh & Stevens, 1974, p. 111). Essa construção semântica, resultante de nossas escolhas para nos adequarmos ao contexto que nos cerca é o que confere ao texto produzido um caráter comunicativo.

A LSF também é uma teoria de descrição gramatical que demonstra as probabilidades de variação da língua de acordo com os interlocutores envolvidos e o contexto (Gouveia, 2009, p. 14). Para a LSF, o texto é um instrumento para alcançar um determinado fim, ou seja, o texto sempre tem um propósito comunicativo, independentemente de ser verbal ou não, de ser longo ou ter apenas uma oração, de ser coletivo ou individual (Fuzer & Cabral, 2014, p. 11). Essa comunicação se processa com a união da estrutura, que é a organização dos sintagmas, com o sistema, que é a organização pragmática do texto. Para entender melhor essa união, Santos (2016, n.p.), explica que:

Para ilustrar, podemos citar, por exemplo, dentro de um conjunto de palavras que designe humano, escolheu-se mulher. Poderia ter sido escolhido homem, ser humano, humano, moça, jovem, senhora, pessoa... mas por razões funcionais, optou-se por mulher, essa escolha, junto com outras, por conseguinte, necessárias, por exemplo, no eixo dos determinantes (uma, a, minha, aquela...) e dos qualificadores (grande, bela, feia, magra, falante, trabalhadora, guerreira, meiga...) serão ordenadas sintaticamente formando uma estrutura, de acordo com o propósito comunicativo do locutor.

Porém, essas escolhas serão influenciadas pelo contexto. Os fatores extralinguísticos são importantes para determinar as escolhas feitas pelas pessoas que participam do ato comunicativo. Dentre os principais conceitos da teoria ligado aos fatores externos estão: o contexto de situação e o contexto de cultura.

O contexto de situação é o primeiro nível de contexto e atua no ambiente imediato em que o texto funciona, demonstra uma íntima relação entre o texto, o contexto e os participantes (Fuzer & Cabral, 2014, p. 15). O texto começa no contexto social. “Somente com referência às várias situações e tipos de situações em que a linguagem é usada podemos compreender seu funcionamento e eficácia” (Halliday, McIntosh & Stevens, 1974, p. 113). O contexto de situação está ligado à escolha do registro a ser utilizado, é a escolha do sistema linguístico que se adequa ao ambiente. Por exemplo, se escrevermos um bilhete para um amigo, usaremos palavras menos formais, demonstraremos maior proximidade. Se o bilhete for escrito para um chefe, certamente as escolhas serão mais pensadas e formais. Nesse nível é possível perceber as posições hierárquicas e o grau de intimidade entre os envolvidos.

As variáveis do contexto de situação são três. O campo remete à ação social praticada e a sua finalidade, as relações remetem às pessoas envolvidas no processo comunicativo e o modo remete à forma que a mensagem toma, ou seja, se é um diálogo ou um monólogo, se utiliza o canal gráfico ou fônico, se a linguagem é constitutiva ou suplementar (Fuzer & Cabral, 2014, p. 18). Cada variável do contexto de situação está ligada a uma metafunção da linguagem, assunto abordado adiante.

O contexto de cultura é o nível de contexto mais abrangente, é o contexto social e cultural mais amplo. O contexto de cultura está relacionado com a escolha do gênero, que são formas convencionadas socialmente e de uso reconhecido. Os gêneros objetivam um propósito comunicativo específico, como os gêneros textuais que têm um modelo padronizado dentro da sociedade e são usados para adequar o texto à sua função.

A união dos fatores extralinguísticos com os fatores linguísticos torna possível a comunicação. Os fatores linguísticos se dividem em:

- Conteúdo: é a temática do texto e é dividido em semântica (significados) que se realiza no léxico-gramática (fraseado).
- Expressão: é como o texto será compartilhado (realização no léxico-gramático) e é dividida em fonologia (som), grafologia (escrita) e gestual (sinais e gestos).

Assim que nos inteiramos dos contextos (de situação e de cultura), fazemos escolhas

de vocabulário e forma de uso da língua (conteúdo e expressão), que nos levarão a adequar o texto e serão determinantes para alcançarmos uma interação satisfatória, pois o uso da linguagem nos permite compartilhar significados. Por isso, a LSF compreende a língua dentro da organização social em que estamos inseridos. Essa perspectiva é importante para o aprendizado de línguas, principalmente quando se fala de uma L2. Por meio da utilização de textos que são compartilhados na sociedade dentro da sala de aula, os alunos surdos podem rever os gêneros textuais que já tiveram acesso e podem se apropriar da compreensão de uso e da construção escrita desses gêneros.

Na perspectiva funcionalista, é impossível desassociar a língua do contexto. Segundo Gouveia, “Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística” (2009, p.15), pois na LSF a língua é um instrumento de comunicação e prática social visando a interação entre os participantes. Para tal, os interlocutores se valem da estrutura moldável da língua e a usam de acordo com a situação comunicativa que estão envolvidos.

Os textos são multifuncionais e abrangem três tipos de significados. Na teoria, esses tipos semânticos são conhecidos como metafunções.

A metafunção ideacional está relacionada com as experiências de representação de mundo real (físico) ou interior (subjetivo) que construímos e expressamos. Essa metafunção é dividida em duas subfunções: a experiencial, que é o padrão dessas representações de mundo e a lógica que é como estruturamos logicamente nossas experiências, são as combinações que fazemos para nos expressar. A análise é feita pelo sistema de transitividade e as orações são compostas de: participantes, processos (as ações) e circunstâncias.

A metafunção interpessoal está relacionada com a interação entre as pessoas. A oração é vista como troca de significados entre os participantes da interação. A análise é feita pelos sistemas de modo e modalidade e as orações são compostas de: sujeito, finito e resíduo, na forma mais simples.

Na metafunção textual, as escolhas tomam forma no texto que expressarão a visão de mundo e o desejo de interação, que são lidos e compreendidos pelos participantes da ação comunicativa. Essa metafunção é dividida em estrutura da informação, que pode ser algo que já foi compartilhado no texto ou inferido pelo receptor (dado) ou podem ser informações não conhecidas pelo receptor (novo) e estrutura temática (tema/remata), o tema geralmente é a parte inicial da oração e o remata é o desenvolvimento do tema, é a progressão textual.

Ao articular o ensino com a LSF, é possível promover um aprendizado contextualizado, tendo em vista que a teoria ressalta a importância de trazer o contexto situacional e cultural dos alunos para a linguagem utilizada em sala de aula. O embasamento nessa teoria também incide nas escolhas de materiais autênticos, evitando textos artificiais que não colaboram significativamente para o ensino da língua como meio comunicativo. Muita gente foi ensinada com frases como “Vavá viu a uva.”, mas de fato, não se apropriou de algo que possibilitasse uma melhor compreensão e uso da língua. Por que não utilizar textos que façam parte do cotidiano dos alunos, como revistas em quadrinhos ou aproveitar acontecimentos sociais atuais que interessem aos alunos, por exemplo? Da mesma forma, a escolha ou criação de materiais multissemióticos que evoquem as variações linguísticas e instrumentalizem os alunos com saberes que os capacitem a entender e produzir a Língua Portuguesa com mais autonomia. Esses são alguns dos suportes que a teoria da LSF pode dar ao aprendizado linguístico.

A proposta de unidade didática

O objetivo da UD é o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS) do 9º ano do ensino fundamental e o conteúdo tem enfoque nas figuras de linguagem, em específico o eufemismo. Esse conteúdo foi escolhido por ser encontrado em textos que circulam na sociedade e são consumidos pelos alunos desse segmento. Por isso, é essencial ser estudado para corroborar com a compreensão e a produção de textos dos alunos. Para tal, foram escolhidos textos dos gêneros tirinha, charge e notícia de internet que trazem expressões eufemísticas. Esses gêneros textuais são largamente utilizados na sociedade e aconselhados em documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 161) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 50). A leitura guiada pelo professor desse material auxiliará na compreensão dos significados das expressões.

Por se tratar de textos curtos, o professor poderá trabalhar cada texto, indagando os alunos sobre o que entenderam, fazendo as explicações necessárias, contrastando as estruturas das línguas envolvidas e, em seguida, estimulando a produção escrita das atividades propostas. Como previsto pela LSF, o estudo do funcionamento das estruturas gramaticais e das escolhas semânticas que compõe as mensagens contidas nos textos pode ampliar o

conhecimento linguístico dos alunos, bem como, propiciar produções escritas mais criativas.

Esse conteúdo foi pensado para ser dado em três dias de aula, sendo cada aula dividida em dois tempos com duração de 50 minutos. O contexto desenhado nesta proposta é o bilíngue, de alunos surdo usuários de Libras como primeira língua e aprendentes de Língua Portuguesa como segunda língua.

Em conformidade com o momento pandêmico, em que houve a disseminação mundial do Coronavírus (COVID-19) e, conseqüentemente, todos os estabelecimentos de ensino foram fechados no país, os professores foram desafiados a ministrarem suas aulas à distância. Por isso, o material foi pensado para ser trabalhado de forma remota, com auxílio das plataformas de videoconferência, como o Zoom ou o GoogleMeet. As atividades devem ser feitas no momento da aula, evitando deixá-las como dever de casa, pois as aulas já acontecem à distância e os alunos precisam de tempo disponível para as demais atividades do cotidiano.

A unidade foi organizada como um capítulo de ebook com os gêneros textuais tirinha, charge e notícia, entremeados de explicações e atividades propostas que fazem os alunos refletirem sobre o conteúdo e estimularem a prática da escrita. O capítulo foi planejado no site de design Canva (<https://www.canva.com/>) e possui 10 páginas.

No fim da unidade, é proposto um quiz produzido no site Wordwall (<https://wordwall.net/pt>), que possibilita a concepção de jogos com o conteúdo proposto pelo professor. A realização desse quiz foi possível seguindo o tutorial em vídeo de Navarro (Youtube, 2020) e o jogo foi escolhido por ter uma comunicação visual muito vívida, através das cores e, também por proporcionar um momento de ludicidade para os alunos.

Como complemento da unidade, os alunos podem compartilhar suas produções escritas na terceira aula. Com a leitura coletiva e a reflexão sobre os textos criados, é possível perceber se houve compreensão dos elementos que compõem a figura de linguagem, pois:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. (Brasil, 1997, p. 54).

Para que haja essa ampliação no repertório da turma é proposto uma atividade de reescrita de algumas frases colaborativamente para a construção conjunta do conhecimento linguístico do português, sempre mediado pela Libras.

Dentre as relevâncias do tema escolhido estão: fazer parte do conteúdo programático do Ensino Fundamental – Anos Finais, contribuir para a compreensão na leitura dos alunos e possibilitar uma produção escrita mais rica. Também as figuras de linguagem têm um importante papel na compreensão de conteúdos vinculados nas mídias e nas redes sociais frequentadas pelos alunos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são objetivos a serem alcançados por alunos do 6º ao 9º ano:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido (...) decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (Brasil, 2018, p. 161).

Por isso, o eufemismo foi escolhido por trabalhar efeitos de sentidos da Língua Portuguesa que não são muito explicitados no cotidiano e precisam fazer parte da bagagem de conhecimento de mundo dos alunos para permitir que eles entendam os significados e participem ativamente da leitura desses textos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é na “[...] mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem.” (Brasil, 1997, p.67). Os eufemismos fazem parte da criação e compreensão de significados intrinsecamente ligados à nossa cultura, que suaviza com humor questões difíceis de enfrentar no cotidiano.

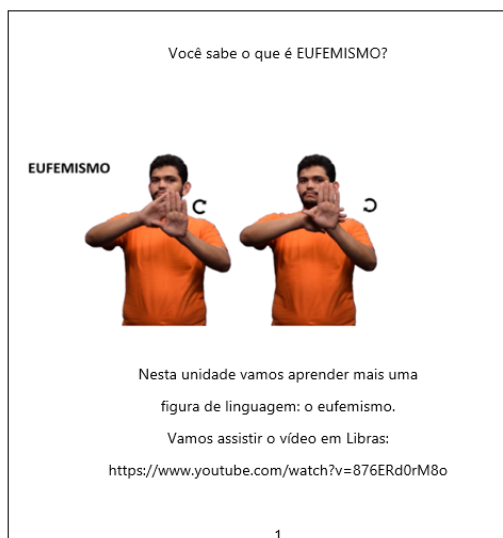
Assim, o objetivo geral da unidade didática é compreender a utilização e significação de expressões eufemísticas e os objetivos específicos são a identificação de expressões com eufemismo nas leituras, relacionar essas expressões com seus significados e a utilização delas no cotidiano e o emprego de eufemismos em produções escritas.

Para o procedimento de construção da UD, após a escolha do conteúdo indicado pelos documentos legais da educação brasileira, buscou-se textos curtos com carga eufemística. Textos menores podem ser mais esmiuçados em aula e sua menor extensão não significa uma compreensão facilitada, pois a carga semântica ambígua pode representar um entrave para a compreensão dos aprendizes surdos. Também procurou-se aliar o conteúdo proposto aos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, como tirinhas e charges. Assim, a aula se torna mais atrativa e descontraída. Orientando-se pelo modelo de UD com plano de atividades proposto por Moraes & Cruz (2020), foi possível criar o material com atividades

em formato de ebook. Complementando a UD, foi produzido um quiz com o conteúdo do ebook, para reforçar o aprendizado e promover a interação entre os alunos da turma.

Vamos à unidade didática que pode ser acessada no link disponibilizado.³

Figura 1- Página inicial do ebook



Fonte: As autoras. Imagem: Mario Augusto Libras, Youtube (2021).

Aula 1. Pré-leitura: Como as figuras de linguagem geralmente são ensinadas sequencialmente, o docente pode fazer uma pequena revisão da aula anterior. Em seguida, pode perguntar aos alunos se conhecem a palavra “eufemismo” e indagar o que os alunos pensam significar. Ele pode continuar a aula mostrando o sinal de eufemismo, que tem foto no material e passar o vídeo em Libras que contém a explicação. Na realidade, o vídeo é sobre figuras de linguagem e traz o sinal em Libras de todas elas, com uma breve explicação.

Leitura: O docente pode complementar a explicação do vídeo e começar a usar os exemplos do material (notícia da Barbie e tirinha do Armandinho). Nesse momento, o docente pode esclarecer a diferença de sentido literal e sentido figurado com a tirinha do Armandinho, em que duas significações possíveis para “bater as botas” são usadas.

Figura 2 e 3- Páginas do material

3

https://www.canva.com/design/DAEn9NsXgrk/1P9Oc8bPLwOV8Norzb3UwA/view?utm_content=DAEn9NsXgrk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink³.

Eufemismo é o nome da figura de linguagem que suaviza o que está sendo dito no texto, como vimos no vídeo.

Usamos o eufemismo para tornar um texto "mais leve" ou uma informação mais agradável.

Vamos ler os exemplos?

BARBIE CHEINHA E BONECO LEGO CADEIRANTE: VIVA AS DIFERENÇAS!

20 DE JANEIRO DE 2022 - 10:08 (20/01/2022)



Fonte: <http://www.pequenascolhas.com.br/barbie-cheinha-e-boneco-lego-cadeirante-viva-as-diferencas/>

2

No título da notícia, a boneca Barbie é chamada de cheinha e não de gorda. Isso acontece porque algumas pessoas podem se sentir mal quando chamadas de gordo ou gorda, por isso foi usado um eufemismo para tornar a frase mais suave.

Vamos ver outro exemplo.

Você sabe o que é bater as botas?



Fonte: <https://tirasmandinho.tumblr.com/post/115851539709/ontem-foi-dia-dado-jornalista-por-um-jornalismo>

Então, na tirinha a expressão "bater as botas" pode ter dois significados: morrer ou limpar os sapatos.

O personagem (de chapéu) pensou que o colega estava dizendo que o pai dele tinha morrido, mas o pai dele tinha só limpo as botas.

Por isso, é muito importante conhecermos os significados das expressões para evitar confusão.

3

Fonte: As autoras (2022, p. 2-3).

O docente pode explorar as expressões que têm ligação com a morte, assunto difícil de se trabalhar, mas com humor se torna um assunto mais tolerável, fica mais suave, demonstrando a função do eufemismo. Em seguida, o docente pode pedir aos alunos para pesquisarem na internet (por 10 minutos) outros eufemismos com o mesmo sentido. Espera-se que encontrem expressões como “comer capim pela raiz”.

Pós-leitura: Após a pesquisa, os alunos podem anotar as expressões encontradas no caderno pessoal, num documento *Word*, no *WhatsApp* da turma e também compartilharão com a turma no momento da aula online.

Aula 2: o docente pode fazer uma pequena revisão da aula anterior e dar sequência ao assunto, falando sobre expressões como *entregar a alma a Deus* ou *paletó de madeira*.

Em seguida, pode indagar aos alunos o que eles acham das expressões eufemísticas. Será dado um tempo de 10 minutos para que elaborem suas respostas. Os alunos podem escrever as opiniões ou responder em Libras durante a aula. Essa atividade tem a finalidade de avaliar a percepção dos alunos, se estão compreendendo a função das expressões que estão aprendendo.

Leitura: O docente pode utilizar a notícia do restaurante para inserir novas expressões. Em seguida os alunos responderão se entenderam o que aconteceu com o pintor, personagem da notícia.

Figura 4- reportagem utilizada no material



PINTOR É EXPULSO DE RODÍZIO POR COMER 15 PRATOS DE MASSA

O pintor João Carlos Apolonio teve seus momentos de fama nesta semana por causa de seu apetite fora do comum. Em suas redes sociais, Apolonio revelou que foi "convidado a se retirar" de um rodízio de massas após comer nada menos que 15 pratos.

Revista Menu, 15/07/2021.

Fonte: <https://revistamenu.com.br/2021/07/15/pintor-e-expulso-de-rodizio-por-comer-15-pratos-de-massa-assista/>

O que aconteceu com o Apolonio?

Fonte: As autoras (2022, p.7).

O docente pode explicar cada expressão da lista feita com os eufemismos mais recorrentes, por meio de exemplos contextualizados, que colaborem para o ensino da língua como meio comunicativo. Também pode pedir aos alunos que procurem exemplos na internet. Assim, o docente pode avaliar a compreensão do conteúdo.

Pós-leitura – aspectos linguísticos: Depois, os alunos podem pesquisar na internet (10 minutos) se existem eufemismos na Libras.

Figura 5- lista de eufemismos do ebook

Leia a lista e veja outros eufemismos:

- Água que passarinho não bebe = cachaça, bebida alcoólica;
- Cheinho/cheinha = gordo /gorda;
- Desprovido (não tem) de dinheiro = pobre;
- Desprovido de beleza = feio;
- Desprovido de inteligência = burro;
- Desvio de dinheiro = roubo;
- Faltar com a verdade = mentir;
- Ser convidado a se retirar = ser expulso;
- Tirar água dos joelhos = fazer xixi.



Fonte: <https://www.americanas.com.br/produto/1991103675>

Fonte: As autoras (2022, p. 8).

Provavelmente, eles encontrarão expressões metafóricas e será um bom momento para contrastar as línguas e fazer os alunos refletirem sobre a riqueza da Libras e como o aprendizado de português pode colaborar para a ampliação do conhecimento das duas línguas. Em seguida, os alunos podem criar três frases com os eufemismos que mais gostaram. Também será proposto que eles respondam o *quiz*⁴ e vejam quem pontua mais. O jogo mescla o conteúdo curricular dado ao universo lúdico.

Figura 6- Imagem do quiz elaborado pelas autoras



Fonte: As autoras (2022).

Aula 3: o docente poderá perguntar o que os alunos acharam do quiz, se foi fácil ou difícil e felicitar os alunos por participarem. Depois, poderá fazer uma breve explicação das expressões que causaram mais erros.

Produção escrita: Após a explicação, o docente pode pedir que os alunos compartilhem as frases criadas com os eufemismos que eles mais gostaram. Essa atividade será voluntária, pois nem todos os alunos gostam de expor suas produções. Os alunos poderão escrever a frase no chat da plataforma. Num documento Word compartilhado na tela, o docente pode copiar as frases do chat e perguntar aos alunos o que mudariam na frase ou o que falta na frase. Colaborativamente, as frases serão corrigidas para uma reescritura mais produtiva.

Considerações finais

O eufemismo é usado para suavizar ideias negativas, tornando-as mais palatáveis para

⁴ <https://wordwall.net/pt/resource/20826221>

os leitores. No cotidiano dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, essa figura de linguagem é bastante utilizada, principalmente nos gêneros textuais tirinha e charge, que fazem parte das leituras dos discentes. Por contar com uma carga semântica ambígua, o eufemismo pode ser um conteúdo que desperte a curiosidade dos alunos surdos consoante as significações, o humor e as diferenças entre as línguas envolvidas no processo educativo.

Diante dos entraves que ainda rondam a Educação Bilíngue de Surdos, dentre elas está a falta de materiais didáticos pensados para esse alunado. Por isso, muitos professores criam seus materiais com objetivo de personalizar o ensino e, consequentemente suprir as necessidades de seus alunos. Neste trabalho, compartilhou-se uma unidade didática comentada com objetivo de estimular professores de surdos a serem autores de seus materiais didáticos, incentivando o uso de textos autênticos que são amostras reais de língua coletadas da comunicação do dia a dia, em vez de serem criados artificialmente, como preconiza a visão funcionalista de língua da LSF. Com a utilização de textos autênticos em materiais didáticos produzidos pelos professores, é possível contribuir para uma compreensão mais precisa de como a língua é empregada em diversas situações comunicativas da vida cotidiana, oferecendo um ensino linguístico contextualizado que promova o multiletramento desses alunos e também fomenta o protagonismo pedagógico dos docentes como proposto por Leffa (2008).

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2005. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, de 24 de abril de 2002. Publicada no Diário Oficial da União em 25/04/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, de 03 de agosto de 2021. Publicada no Diário Oficial da União em 04/08/2021.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno III – ensino fundamental (anos finais). MEC/DIPEBS/SEMESP, Brasília, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 mai.2022.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: Algumas considerações, 2006a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006b.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. In: Matraca, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009, p. 13-47.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. MCINTOSH, Angus & STREVEN, Peter. "Os usuários e os usos da língua". In: As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974. 98- 135 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/314980mod_resource/content/1/Cap.%204-%20Os%20usu%C3%A1rios%20e%20os%20usos%20da%20l%C3%A1ngua.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Letramentos. Campinas: Unicamp, 2020, pp. 139-161.

KARNOPP, Lodenir. KLEIN, Madalena. Narrativas de Professoras Sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos. Educação & Realidade, v. 32. n. 2. jul/dez, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6650>. Acesso em 12 mai. 2022.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, pp. 15-41.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução Clara Dornelles. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MARIO Augusto Libras. Figuras de linguagem em Libras. Youtube, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=876ERd0rM8o>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. CRUZ, Osilene Maria de Sá e. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. Fragmentum, Santa Maria, v. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/43567>. Acesso em 16 mai. 2022.

NAVARRO, Miriam. Como criar jogos educativos online: Tutorial Wordwall. Youtube, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBY4WwjKick>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: Educar em Revista. Edição Especial n. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2014, pp. 143-157.

PESSÔA, Vanda Cíntia Lopes. MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. Supressões de elementos da transitividade em legendas para surdos: perspectivas didáticas e contribuições linguísticas. In: Perspectivas para o ensino de línguas, volume 7. SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (orgs.). Rio Branco, AC: Edufac, 2023, pp. 19-34. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/PerspectivasLinguas7.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e Bilinguismo. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36. Disponível em: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/MuellerdeQuadros-2005.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.

SANTOS, Hermes Talles dos. A Gramática/Linguística Sistêmico-Funcional e o ensino de língua portuguesa: teoria e aplicação. Linguasagem, São Carlos, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/78>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, Ivani Rodrigues, NOGUEIRA, Aryane Santos, HILDEBRAND, Hermes Renato & KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. O uso de jogos eletrônicos no processo ensino-aprendizagem de surdos. In: VALLE, Luiza L. R. do. MATTOS, Maria J. V. Marinho de. COSTA, José Wilson da (Orgs.). Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão. Penso Editora, 2013, pp. 213-238.

SOUSA, Aline Nunes de. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em língua inglesa. In: QUADROS, Ronice. M. & STUMPF, Marianne. R. (Org.). Estudos Surdos IV: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, pp. 207-240, 2009.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Revista Contingentia, v. 1, nov. 2006. p. 01–10. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 13 jul. 2021.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2007.

*Recebido em: 10.jan.2024.
Aprovado em: 05.mar. 2024.*

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

Ser professor em tempos difíceis, mas não impossíveis: enfrentando a violência no campo educativo¹

*Being a teacher in difficult but not impossible times: facing violence in the
educational field*

*Ser profesor en tiempos difíciles, pero no imposibles: enfrentando la
violencia en el campo educativo*

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos²

 0000-0002-1861-0902

RESUMO: Este artigo aborda a docência contemporânea em um contexto em que a violência emerge como uma questão de extrema relevância. Questiona-se se o professor pode, por meio de sua Unidade Curricular, prevenir a manifestação de comportamentos violentos por parte de seus alunos. Além disso, destaca-se a importância de examinar o perfil do "estudante violento", as possíveis raízes desse comportamento e como os educadores podem lidar com situações extremas. Adotando uma abordagem dialética, são enfatizados aspectos como a violência no ambiente escolar, as disparidades entre os alunos que podem desencadear atos violentos, o papel do professor como figura de confiança e autoridade. Vale ressaltar que a violência discutida não se limita ao espaço físico da instituição escolar, ampliando-se para a realidade social mais ampla. A compreensão desses elementos é crucial para promover um ambiente educacional seguro e propício ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Ambiente Escolar; Educação Humanizadora; Papel do Professor.

ABSTRACT: This article examines contemporary teaching in a context where violence emerges as an extremely relevant issue. It questions whether teachers can, through their Curricular Unit, prevent the manifestation of violent behavior by their students. Furthermore, it emphasizes the importance of examining the profile of the "violent student," the possible roots of this behavior, and how educators can deal with extreme situations. Adopting a dialectical approach, aspects such as violence in the school environment, disparities among students that may trigger violent acts, the role of the teacher as a figure of trust and authority are highlighted. It is worth noting that the discussed violence is not limited to the physical space of the school but extends to the broader social reality. Understanding these elements is crucial to promote a safe educational environment conducive to the full development of students.

KEYWORDS: Violence; School Environment; Humanizing Education; Teacher's Role.

RESUMEN: Este artículo aborda la docencia contemporánea en un contexto en el que la violencia emerge como una cuestión de extrema relevancia. Se cuestiona si el profesor puede, a través de su Unidad Curricular, prevenir la manifestación de comportamientos violentos por parte de sus alumnos. Además, se destaca la importancia de examinar el perfil del "estudiante violento", las posibles raíces de este comportamiento y cómo los educadores pueden manejar situaciones extremas. Adoptando un enfoque dialéctico, se enfatizan aspectos como la violencia en el ambiente escolar, las disparidades entre los alumnos que pueden desencadenar actos violentos, el papel del profesor como figura de

¹ * Artigo produzido na disciplina metodologia arqueológica Participativa (MAP) da Universidade Federal de São Paulo, no Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na adolescência

² Mestre e Doutor em Educação. Universidade Federal de São Paulo. E-mail douglas.pestana@unifesp.br

confianza y autoridad. Vale resaltar que la violencia discutida no se limita al espacio físico de la institución escolar, ampliándose a la realidad social más amplia. La comprensión de estos elementos es crucial para promover un ambiente educacional seguro y propicio al desarrollo pleno de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Violencia; Ambiente Escolar; Educación Humanizadora; Papel del Profesor.

Considerações sobre a violência

*Esqueci-me no tempo. Perdido na selva de neurônios entrelaçados em
pequenas fagulhas elétricas...* (Santos 2022)

Para considerarmos o professor como agente preventor da violência, é necessário a compreensão do conceito da violência, seus tipos, surgimento e suas consequências. De acordo com Abbagnano (2007), em seu Dicionário de Filosofia, a violência é a “ação contrária à ordem ou à disposição da natureza”. Em outras palavras, conceitua-se violência como ação que contrarie a ordem moral, política ou jurídica.

Primeiramente, é preciso distinguir a violência da indisciplina. Embora a indisciplina seja um grande problema enfrentado pelos educadores, o objetivo da presente pesquisa é alguns apontamentos sobre a prevenção de atos violentos cometidos por estudantes dentro ou fora da escola.

Ao tratarmos das diferenças, veremos que, enquanto a indisciplina interfere no aprendizado, a violência, além de infringir regras de convivência, bem jurídicos fundamentais, como a integridade física, psíquica e a paz de espírito.

Garcia (2001) ensina que a indisciplina é uma questão relativa ao comportamento: “devemos conceber a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”. Para o autor, o estudante indisciplinado vai além daquele que desobedece a comandos superiores, mas aquele que prejudica seu desenvolvimento cognitivo, moral e atitudinal.

Ainda, segundo Aquino (2014), a indisciplina é uma ruptura dos pactos coletivos, uma afronta aos códigos normativos em determinado contexto institucional, seja pela obscuridade ou pela rigidez excessiva das normas e das condutas ali estabelecidas, seja por sua implausibilidade ou mesmo por sua ineficácia.

Se tomado como ocasião de interpelação do presente escolar, o ato indisciplinado talvez fizesse lembrar que educação é o resíduo do embate narrativo diuturno entre mais velhos e mais jovens, o qual se desdobra em

uma exígua zona de confiança, entre ambos. Apenas isso. (AQUINO, 2014, p. 98-99).

Já a violência, para Guimarães (1996), “seria caracterizada por qualquer ato [...] que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral”. Guimarães sustenta que os problemas apresentados pelo estudante violento, por exemplo, agressões físicas e verbais, não podem ser vistas como indisciplina, que tem conceito diferente. Dessa forma, ambas merecem tratamentos distintos, pois não são condutas sinônimas.

A violência em debate não é aquela que ocorre tão somente dentro do ambiente escolar, mas também fora dele, deixando marcas na sociedade, na vítima da violência e no próprio sujeito violento. Uma vez que o estudante comete condutas antissociais, tal fato pode se repetir fora do ambiente escolar. É necessário, então, abranger a problemática da violência dentro e fora da escola.

Conforme veremos, a escola tende a excluir o estudante violento, contudo, não se atenta ao fato de que o excluído poderá continuar a perpetrar atos violentos em outros locais. Para Arroyo (2007), quando a escola omite a violência, a tendência é que ela pratique atos de exclusão do “aluno problema”, expulsando-o do convívio no ambiente escolar, jogando-o a sociedade, onde continuará a cometer atos violentos, agora fora do ambiente escolar:

(...) se a violência infanto-juvenil incomoda, apenas, porque ameaça a paz nas escolas, se as soluções encontradas são extirpar todo sinal de violência interna, expulsando os alunos tidos como violentos, jogando-os indefesos nas violências das cidades (ARROYO, 2007, p. 88).

Para Arroyo, quando um estudante comete atos violentos e ameaça à paz social dentro do ambiente educador, a solução imediata seria a de retirá-lo do convívio com os demais. Todavia, em que pese que a situação tenha beneficiado a escola em questão, o estudante praticante de atos violentos, embora não mais tenha a condição de aluno, poderá continuar a ser um sujeito com atitudes violentas, cometendo-as agora em outro local.

Na esteira desta discussão, não podemos deixar de acentuar o cuidado necessário ao conectarmos a violência escolar como uma consequência da violência fora da escola, assim, Aquino (2014) nos alerta para a distinção entre a violência “na” escola e a violência “da” escola. No primeiro caso, trata-se das marcas da criminalidade do entorno escolar que se presentifica no interior das escolas. No segundo, trata-se das manifestações que têm sua

gênese no interior da escola e que, portanto, possuem relação direta com as relações institucionais ali protagonizadas.

Outrora continua o autor, a gênese da violência vivenciada no cotidiano escolar não portaria uma polaridade única e exclusiva, mas seria algo decorrente de uma relação intolerante e, por vezes, belicosa entre os agentes escolares e o alunado, e particularmente da relação professor-aluno quando ausente de respeito e compreensão.

A compreensão da violência é essencial para lidarmos de forma eficaz com seus desdobramentos na sociedade, especialmente no ambiente escolar. Como mencionado por Drawin (2011), a raiz etimológica da palavra "violência" traz consigo a ideia de veemência, impetuosidade e força, revelando a natureza multifacetada desse fenômeno. Žižek (2009) aprofunda essa compreensão ao destacar três formas distintas de violência manifestadas no tecido social.

A violência subjetiva, muitas vezes evidente e sensível, ocorre por meio de ações de agentes sociais identificáveis, como indivíduos considerados malévolos ou aparelhos repressivos. Na escola, é essa forma de violência que frequentemente ganha destaque, expondo as fragilidades das estruturas sociais em conter impulsos agressivos. No entanto, é fundamental reconhecer que a violência vai além dessas manifestações explícitas.

A violência simbólica, mais sutil, se manifesta nas palavras, nomeações e classificações, muitas vezes passando despercebida. Ela pode ter efeitos insidiosos, contribuindo para a proliferação de comportamentos violentos de maneira velada. A escola, sendo um espaço de transmissão e crítica da língua, tem o potencial tanto de combater quanto de perpetuar essa forma de violência.

A violência objetiva ou sistêmica está enraizada nas relações sociais, políticas e econômicas, sustentando a dominação e a exploração. Ela utiliza vários mecanismos, incluindo a violência simbólica e, em muitos casos, a violência física direta. Essa forma de violência pode ser observada em instituições sociais, incluindo as escolas, onde reproduz desigualdades e discriminações presentes na sociedade.

A compreensão da violência estrutural, conforme apresentada por Arendt (2000), é fundamental para entendermos como ideologias sociais podem gerar exclusões e discriminações que se refletem nas escolas. O poder e a violência, como fenômenos opostos, estão intrinsecamente relacionados, pois a desintegração do poder pode levar à violência. Assim, é crucial abordar a violência de forma holística, considerando não apenas suas

manifestações diretas, mas também suas raízes simbólicas e estruturais na sociedade.

Assim, nesta reflexão inicial, se respalda a necessidade de ações efetivas para prevenir e abordar a violência no ambiente educacional, indo além das reações imediatas e buscando transformações profundas na forma como lidamos com poder, autoridade e desigualdades em nossa sociedade.

A educação humanizadora

Estar exposto a situações de agressividade pode causar prejuízos ao desenvolvimento escolar, pessoal e social do adolescente (Benetti, Schwartz, Soares, Macarena, & Patussi, 2014; Grossi & Santos, 2009). A educação e a humanização caminham juntas. O objetivo de educar é formar e transformar pessoas, tornando-os profissionais, cidadãos e, sobretudo, humanos. Arroyo (2007), traz a questão de forma assertiva. Para o autor, a escola talvez tenha se reduzido a formar profissionais, desconsiderando o caráter humano inerente ao campo educacional:

Talvez o sistema escolar tenha reduzido sua função a ensinar, a transmitir conteúdos, habilidades, competências para a inserção no mercado. Com relação à infância e à juventude, talvez tenha estado mais preocupado em torná-las empregáveis do que em entender os perversos processos de sua destruição por meio das diversas formas de violência. Entrar nesses debates contemporâneos sobre a infância, adolescência, juventude pode significar a percepção de que essas infâncias interrogam a função do sistema escolar e o reducionismo a que foi submetido nas últimas décadas. Secundarizar a entrada nesse debate pode ser uma forma de aumentar o isolamento da sociedade a que foi reduzido o campo da educação (ARROYO, 2007, p. 89).

Para Ecco e Nogaro (2015) uma educação autêntica promove a dignidade das pessoas, a capacidade de transformação, tornando-as humanas.

Não é apenas no ambiente escolar que as pessoas se transformam, aprendem e evoluem. O primeiro contato do ser humano, na fase inicial de sua vida, em regra, acontece com sua família. Porém, por diferentes razões, o seio familiar pode se apresentar falho ou deficiente. Sendo o caso, cabe exclusivamente à escola desempenhar todas as etapas de formação do estudante, transformando-o não apenas em um “agente conhecedor”, mas em um ser humano.

Para Cury (2018), é necessário um olhar atento às crianças desfavorecidas; crianças

em situação de rua, as vítimas de guerra ou de outras catástrofes, as crianças órfãs, devem se beneficiar de esforços concertados por parte dos educadores. Em analogia ao pensamento de Cury, incluímos as crianças marginalizadas e que, diante do cenário em que vivem, se tornam violentas, “indomáveis” ao olhar dos educadores. Ainda que os educandos estejam cercados de problemas sociais, a aplicação de uma prática educadora, humanista e transformadora pode minimizar os impactos das incertezas em que vivem.

Ecco e Nogaro (2015), trazem o método de educação libertadora, proposto por Paulo Freire, partindo do pressuposto de que a educação pode ser um instrumento apto a promover mudanças sociais, eis que a escola permite a compreensão da prática social e de suas relações.

Nesta perspectiva, corroboramos com Aquino (2014) quando afirma que é fundamental o professor fomentar entre os estudantes uma sólida efervescência intelectual, a qual se transformaria na espinha dorsal de certo espírito público. O que importa é o dever laborioso de ensinar a pensar o presente pelas mãos do passado, sendo este, o único meio de preservação do mundo que nos antecedeu e que nos sucederá.

Como afirma Arendt (1992) a existência de crianças nos impõe a dois tipos de obrigação: a continuidade da vida, a cargo do âmbito familiar, uma vez que as crianças são seres humanos em formação; e ainda, a preservação do mundo, a cargo do âmbito público, uma vez que elas são representantes de uma nova geração. Em síntese, o papel fundamental da escola é a engenhosa intermediação do mundo privado para o mundo público.

O ambiente escolar

Dados obtidos pela Unesco mostram que o número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de um bilhão atualmente. Diante do expressivo número, é possível tentar enfrentar a problemática da violência por intermédio do próprio ambiente escolar.

Silva e Soares (2018) definem a escola como um espaço de convívio entre diferentes sujeitos sociais, que não apenas se reúnem com o único objetivo de transmitir conceitos acadêmicos, mas também de diálogos e reflexões, que são os principais meios de construção social. Para os autores, a escola se apresenta como meio fundamental para se abordar e desenvolver ações conscientizadoras, possibilitando uma mudança na convicção dos educandos mais violentos, e conseqüentemente, educando-os.

Nesse mesmo sentido, Cury (2006) define a instituição escolar como um lugar específico de transmissão de conhecimentos e de valores, que desempenha funções significativas para a vida do estudante e logo, para a vida social:

Ela faz parte da denominada socialização secundária como uma esfera pela qual, junto com outras, a pessoa vai sendo influenciada (e influenciando) por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades de caráter sociopolítico-cultural, entre outros (CURY, 2006, p. 104).

Assim, percebe-se que o processo de humanização se encontra inserido nas instituições escolares, que são lugares próprios do ensino, mas também exercem o importante papel na vida dos educandos que ali partilham de valores, emoções e as contradições da convivência social, incorporado nos princípios de igualdade, diferença e de respeito às regras do jogo democrático.

A análise do estudante violento

Para melhor compreensão do fenômeno da violência deve se analisar, a princípio, o fato gerador da agressividade do educando.

As autoras Abramovay e Rua (2002) citam, entre os fatores externos, a exclusão social, racial e de gênero (pobreza e desemprego); a situação dos familiares (alcoolismo, drogas, violência doméstica); a influência dos meios de comunicação (televisão, internet, rádio) e o espaço social da escola (bairro violento, tráfico e prostituição).

Para Silva (2004), as condutas de indisciplina e de violência podem estar ligadas também, ao fato de os estudantes não carregarem consigo valores morais públicos como centrais em sua personalidade. Assim, não se trataria unicamente de uma condição de anomia, desvio das leis naturais, mas do fato de puro desconhecimento e falta de interesse por valores que não compreendem.

Segundo Lopes (2008), a violência ocorrida dentro das escolas está intimamente ligada aos padrões de relacionamento e de autoridade que se encontram em crise. Para o autor, “as rupturas de normas escolares e de convivência apontam para o fato de que os padrões que regiam estas relações já não encontram sustentação na sociedade.”

Caberia então à escola, a missão de revelar e despertar nos estudantes valores morais, em benefício não somente dos professores e colegas de sala, mas da sociedade, que receberá

em seu seio não um aluno, mas um cidadão.

Para Silva (2018), a ausência de valores morais poderá conduzir o problema a um círculo vicioso: a violência prejudicará o processo de ensino e aprendizagem e como é esse o processo humanizador, ele acabará não mudando sua condição violenta.

Contudo, o que a escola humanizadora propõe é justamente desconstruir barreiras. É necessário, então, encontrar meios para que os estudantes desenvolvam valores morais, desfazendo seus preconceitos, intolerâncias e hostilidades.

O papel do professor na socialização

Nas postulações de Freud (1930/1996) sobre o mal-estar na cultura é de extrema relevância para compreendermos as complexidades dos relacionamentos humanos e as tensões inerentes à vida social. A impossibilidade de eliminar por completo as dificuldades e conflitos nas interações ressalta que a convivência, essencial para a formação humana, inevitavelmente traz consigo um peso de sofrimento. Esse sofrimento muitas vezes é agravado pelos relacionamentos mais próximos, influenciados pelos processos de identificação que moldam nossa subjetividade.

Essa perspectiva se alinha com a ideia de que, mesmo na educação, onde almejamos moldar e aprimorar indivíduos, existe uma dimensão ineducável em cada sujeito. Essa dimensão, ligada ao real pulsional, representa uma parte intrínseca e indomável de nossa natureza. Tentativas de erradicação dessa faceta ineducável podem, paradoxalmente, resultar em sua manifestação drástica e, por vezes, destrutiva.

A dualidade da ordem simbólica em relação à violência é uma observação profunda. Ela atua como um meio de mediação que busca resolver conflitos imaginários entre os indivíduos, mas, ao mesmo tempo, contém em si uma violência que pode superar a própria violência que procura conter. Essa dualidade é evidente nos mecanismos culturais e simbólicos que educam e disciplinam as pulsões, mas também buscam moldar os indivíduos de acordo com normas sociais.

Benjamin (1986) expôs a presença de elementos ameaçadores e coercivos no âmbito da lei e do direito. A análise desse poder revela que a manutenção da ordem social frequentemente está fundamentada em uma violência institucionalizada, que é velada, mas, de maneira crucial, necessária para a estabilidade cultural. A coerção simbólica e, por vezes,

física, que sustenta essa ordem, é, em certa medida, legitimada pela sociedade.

Na escola, essa dinâmica se reflete na abordagem em relação a alunos considerados "perigosos". Os dispositivos institucionais de controle buscam manter a ordem, e, muitas vezes, utilizam violência legítima para demonstrar autoridade e garantir a conformidade. No entanto, como Freud nos lembra, os sacrifícios exigidos pela vida comunitária podem ser encarados como um fardo pesado, e é nessa tensão que a violência simbólica encontra sua expressão.

É fundamental reconhecer essa complexidade para repensar as estruturas educacionais e sociais, buscando formas mais justas e equitativas de lidar com o mal-estar inerente à convivência humana e, ao mesmo tempo, preservar a necessidade de normas e ordem para o funcionamento da sociedade.

Perrenoud (2004) disserta sobre o papel dos professores, enquanto sujeitos próximos e de confiança dos estudantes, como preventores da violência:

Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições, defeitos e virtudes, engajamento, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana” (PERRENOUD, 2004, p. 54).

Para Perrenoud, o professor se vê diante de estudantes muito diferentes, cada qual com seus valores e preconceitos. Cada estudante traz consigo uma história de vida e educação familiar, onde também se inserem o racismo, o sexismo, o nacionalismo, a intolerância religiosa ou política.

O comportamento violento de alguns estudantes aflora quando são inseridos na unidade escolar, no convívio com diferentes pessoas. E são os choques provocados pelas diversidades entre eles que causam conflitos que podem desencadear a violência.

Cabe aos professores saberem instaurar o diálogo e respeito mútuo, mas também se posicionar com autoridade. Segundo *Perrenoud*, “é graças a essa autoridade que a escola pode funcionar como um espaço protegido”. O autor ressalta a importância do professor em aplicar regras claras, para que os estudantes tenham a noção de que a vida em comunidade exige a aplicação e tais regras para que seja possível a convivência social.

Trata-se da atitude cabal: a amizade intelectual. Trata-se da atitude daqueles professores que não desejam nem fomentam nenhuma admiração pessoal, nenhum compartilhamento de intimidades, nenhuma sedução para agradar o alunado. São rigorosos, mal-humorados até, exatamente porque não negociam com seu posto laboral. Por isso, pagam um alto preço por suas escolhas: apenas alguns alunos os compreenderão mais tarde, quando já não estiverem mais por perto (AQUINO, 2014, 180-181).

Contudo, é importante ressaltar que o professor, na sua condição de ser humano, carrega emoções, tensões e sentimentos, o que torna árdua a tarefa de lidar com os conflitos existentes no meio escolar. Segundo Lopes (2010), estudos revelam um desestímulo dos professores ao enfrentarem a sala de aula e terem que lidar com conflitos que estão além de sua formação:

(...) estudos revelam que o desestímulo em relação à profissão docente pode começar desde os estágios iniciais na graduação. O “choque com a realidade”, aqui já mencionado, refere-se, vale repetir, ao distanciamento existente entre o que é discutido na academia e a realidade concreta experienciada na sala de aula (LOPES, 2010, 28).

Para Silva (2004), a existência e funcionamento da sociedade exige indivíduos educados – socializados. E qual seria o papel do professor em manter a existência da sociedade? A vivência em sociedade depende da obediência de normas, sejam elas legais ou sociais. Enquanto as normas legais estão vinculadas ao Poder Público, as normas sociais são formadas pelas tradições e cultura local. Fato é que para um bom convívio social, deve-se seguir tais normas.

A presença do professor, enquanto autoridade, traz aos educandos a necessidade da obediência a norma.

Para Silva (2018), é possível depreender dos estudos de Piaget, Freud e La Taille, que o processo civilizador só ocorrerá por meio do encontro entre professor e estudante. O autor defende que o educador deve ser uma autoridade de fato, reconhecida como tal e não uma figura autoritária, imposta pelo Estado.

Guimarães (1996) argumenta que uma questão central pode residir na tendência de o docente adotar uma postura normalizadora, sob a premissa de que tal abordagem mitigaria conflitos. No entanto, as dinâmicas de efervescência observadas em ambiente de sala de aula são caracterizadas pela instabilidade nas interações entre estudantes, refletindo suas

divergências e vulnerabilidades. A manifestação espontânea de coesão entre os alunos atua como um mecanismo de resistência contra práticas autoritárias. Destarte, evidencia-se que o incremento de medidas repressivas correlaciona-se com um aumento na violência, uma vez que os estudantes tendem a consolidar suas forças em prol da preservação da integridade grupal.

Desse modo, não se identifica uma metodologia prescritiva universal para a gestão dessas situações. A resolução de conflitos envolvendo violência e indisciplina elude uma formulação de solução definitiva. Conforme sustentado por Guimarães (1996), o conflito é um elemento inerente à realidade educacional, compelindo o educador a constantemente navegar por entre as turbulências cotidianas, ajustando suas estratégias às limitações e imposições institucionais.

Possíveis soluções pedagógicas

Ao se deparar com o estudante dotado de comportamento violento, os professores e professoras tendem a excluí-lo ou segregá-lo a um grupo “especial”. Tal comportamento é, até certo ponto, compreensível, já que o medo e a autodefesa são inerentes ao ser humano.

Ocorre que, a partir do momento que a escola passa a excluir estudantes com práticas que podem gerar a violência e passa a selecionar apenas estudantes humanizáveis, ela dispensa o processo de humanização dentro da unidade escolar, tendendo a abolir um dos papéis mais relevantes que a pedagogia possui. Nesse sentido, Arroyo (2007) discorre:

Quando as possibilidades de humanização e de educabilidade são vistas como uma exceção, inclusive desde a infância, a Pedagogia se autodestrói. Será possível reverter essa visão tão pessimista e essa redução do fazer educativo como uma tarefa de exceção? Para poucos? As violências infanto-juvenis e, sobretudo, os embates que vêm provocando podem destruir as crenças que justificaram por séculos a Pedagogia: acreditar nas possibilidades de todo ser humano, desde a infância, se tornar humano, acreditar que toda criança-adolescente é perfectível. Quando essa crença inerente ou constituinte da Pedagogia se perde, o pensar e fazer pedagógicos perdem seu sentido histórico, social e cultural (ARROYO, 2007, p. 81).

Para Arroyo, existe uma cultura escolar com parâmetros tradicionalmente fixados, de

forma que a introdução de uma nova categoria, a dos ‘alunos violentos’, demanda a introdução de dimensões humanas mais segregadoras. Arroyo avalia que os impactos não serão apenas nos processos tradicionais, como os de enturmação, avaliação, aprovação-reprovação etc., mas com “impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos” (p. 218).

A categorização de crianças e adolescentes como um segmento intrinsecamente violento, frequentemente marcado por estigmas de selvageria e delinquência, repercute negativamente no processo de construção de sua identidade. Arroyo (2007) questiona a capacidade dos profissionais envolvidos nesses processos sensíveis de oferecer o acompanhamento adequado. A marginalização do chamado "aluno problema" culmina em rotulações duradouras, deixando o estudante etiquetado como "problemático" à deriva quando excluído do contexto educacional, transformando-o em um cidadão desorientado.

Colombier e Perdriault (1989) defendem que abordar a violência por meio de práticas educacionais possibilita a substituição da agressividade descontrolada por comportamentos socialmente aceitáveis.

Lopes (2008) salienta a importância de uma vigilância ativa nos diversos ambientes escolares, frequentemente cenários de violência, por parte de agentes educacionais. Estes profissionais têm o potencial de organizar atividades lúdicas estruturadas como estratégia para prevenir comportamentos antissociais.

Martins (2004) concebe o indivíduo como um ser em constante formação e autoformação, enfatizando que a essência do processo educacional reside na humanização. Neste contexto, o papel do educador emerge com crucial relevância, pois ele atua diretamente na modelagem do sujeito através da educação. Esta, por sua vez, desempenha um papel primordial no processo de construção e transformação social.

Do ponto de vista teórico, é possível apreender que os autores e pesquisadores acima mencionados buscam demonstrar que a escola ultrapassa o papel de formação para o mercado de trabalho. Em que pese a necessidade de formação para o trabalho fazer parte do discurso social, é importante considerar a necessidade de uma formação mais holística, que tenha como pressuposto, a educação para o mundo da vida e para o mundo social do trabalho.

A concepção da escola como um espaço primordial para a humanização e para a promoção da socialização e sociabilidade implica uma reflexão profunda sobre a função social da educação e o papel dos educadores nesse processo. Para que a escola cumpra seu

papel de agente transformador e humanizador, é imperativo que se estabeleça um debate abrangente e multidisciplinar sobre a formação docente, visando capacitar os professores a reconhecerem e atuarem efetivamente nessa missão.

Quem precisa debater? O debate sobre a formação e atuação docente deve envolver uma ampla gama de participantes, incluindo:

- ✓ Educadores e professores de todos os níveis de ensino;
- ✓ Pesquisadores e teóricos da educação;
- ✓ Políticos e gestores públicos responsáveis pela política educacional;
- ✓ Comunidade escolar, incluindo pais, alunos e funcionários;
- ✓ Organizações não governamentais e instituições que atuam na área da educação.
- ✓ Como e de que modo debater? O debate deve ser estruturado de maneira inclusiva e colaborativa, empregando diferentes métodos e fóruns, tais como:
- ✓ Seminários e conferências que reúnam especialistas da educação para discutir práticas pedagógicas inovadoras e modelos de formação docente;
- ✓ Grupos de trabalho e pesquisa que desenvolvam estudos e propostas concretas para a reformulação curricular dos cursos de formação de professores;
- ✓ Plataformas digitais e redes sociais para ampliar o acesso ao debate e engajar um público mais vasto, incluindo a participação ativa dos alunos;
- ✓ Parcerias entre instituições de ensino superior, escolas e órgãos governamentais para implementar projetos piloto e programas de desenvolvimento profissional contínuo.
- ✓ Impacto nos alunos e professores A reestruturação da formação docente com foco na humanização e na socialização proporciona múltiplos benefícios para alunos e professores:

Para os alunos:

Promove um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo, onde o respeito mútuo e a valorização das diferenças são a base da convivência;

Desenvolve competências sociais e emocionais, preparando os alunos não apenas academicamente, mas também para os desafios da vida em sociedade;

Estimula a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de contribuir para a transformação social.

Para os professores:

Amplia a compreensão sobre o papel do educador como agente de humanização, além

do mero transmissor de conteúdo;

Enriquece o repertório de estratégias pedagógicas, permitindo abordagens mais eficazes e empáticas na gestão de conflitos e na promoção da aprendizagem significativa;

Fomenta a valorização profissional e a satisfação no trabalho, ao reconhecer a importância e o impacto de sua atuação na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

Aprimorar a formação e a prática docente em torno dos pilares da humanização e socialização transforma a escola em um espaço de desenvolvimento integral, contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, empática e coesa.

Esta análise propõe uma abordagem conceitual e teórica acerca do papel do docente enquanto agente preventivo ou mediador de conflitos e na redução de comportamentos violentos por parte dos discentes. Contudo, faz-se mister elencar alguns elementos, ainda que de forma preliminar, sob um prisma que abrange o sistema e as condições sociais em que o ambiente escolar se encontra imerso. Como resultado desta exploração, destacam-se algumas questões para o debate:

a] Comumente se propaga a ideia de que “a escola é o espaço de ‘transmissão’ do conhecimento, e a educação se origina no lar”. No entanto, essa proposição revela uma complexidade notável: a instituição escolar emerge como um espaço primordial de sociabilidade e, sob a perspectiva de Paulo Freire, constitui-se como o domínio da educação, cuja essência transcende a simples transmissão de saberes. Paralelamente, a dinâmica da globalização neoliberal engendra o que Milton Santos categorizou como a perversidade (2000), delineando, por exemplo, o cenário brasileiro por meio da precarização da existência da maior parcela da população, a qual persiste sob condições carentes de dignidade humana elementar. Tal realidade repercute nos modos de vida, nos conflitos intracomunitários e domésticos e, conseqüentemente, na formação educacional das crianças, precocemente afetadas pela degradação laboral e pela miséria.

b] A efetivação da universalização da educação básica, mencionada na Constituição Federal de 1988, exigiu alguns anos para sua completa normatização através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN), sancionada por Darcy Ribeiro em 1996. Anteriormente a essa regulamentação, a ampliação do acesso à educação no Brasil se encontrava numa fase embrionária. Tal condição implica que a vasta maioria da população brasileira somente obteve acesso real à educação pública e isenta de custos no contexto do sistema educacional tripartite em tempos relativamente recentes.

Deste modo, conceber a escola meramente como um veículo de transmissão de conhecimento, à luz da crítica de Paulo Freire à educação bancária, configura-se uma utopia. É imperioso reconhecer a escola como um bastião de sobrevivência para as comunidades. Exemplificativamente, existem pais que encaminham seus filhos à escola motivados pela oferta de alimentação. Ademais, há comunidades, especialmente as vinculadas às escolas rurais, cuja existência se atrela quase exclusivamente à presença da instituição educativa. A centralização escolar pode extinguir o único ponto de referência para algumas dessas comunidades. Portanto, a consolidação de um ambiente educacional que simultaneamente funcione como centro de socialização comunitária deve ser um elemento integrante da formação docente nas entidades formadoras de professores no país.

c] As manifestações das desigualdades sociais e da mencionada perversidade encontram um palco frequente nas escolas. Não raro, agentes de segurança são convocados ou denunciados pela comunidade escolar para atuarem no interior das instituições educacionais. Contudo, a presença do aluno com comportamento disruptivo na escola já é indicativa do fracasso de outras esferas sociais, incluindo a segurança pública e autoridades diversas, em promover sua formação cívica adequada. Seria temerário e imprudente atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade por tal falha. No entanto, o infortúnio das demais instituições sociais em deter a violência acaba por transferir a problemática para o âmbito escolar. Isso sugere que, mediante uma formação adequada, competências de mediação e compreensão das singularidades no processo social, a escola pode se tornar um vetor na atenuação dessas dinâmicas, contribuindo para a construção de um tecido social menos violento. Assim sendo, diante de um estudante que chega à escola carregando as adversidades e vicissitudes de seu cotidiano, torna-se imperativo o apoio escolar e, por conseguinte, uma transformação no sistema educacional que possibilite as condições necessárias à efetivação do trabalho educativo.

d] Embora os autores supramencionados demonstrem a necessidade de formação e engajamento dos docentes no processo de mediação da violência, é importante considerar que a escola é um corpo que depende, em essência, de um conjunto de profissionais que possam dar esse suporte, encaminhamento e soluções profícuas, o que significa dizer que, ao transbordar da sala de aula, profissionais psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, dentre outros, podem dar essa musculatura junto à direção para a permanência do estudante no espaço escolar, na perspectiva da socialização e da erradicação das práticas que levam à

violência.

À Guisa de uma (in)conclusão

Considerando o que foi exposto, torna-se indiscutível que a educação constitui um processo complexo de formação humana, que ultrapassa a simples transmissão de informação. Esse processo evolui a partir da interação entre o anseio de ensinar e o anseio de aprender, interação essa que é frequentemente atravessada por elementos imprevisíveis e por aspectos ineducáveis. Contudo, o crescente desinteresse dos estudantes pelo aprendizado e a elevação alarmante dos índices de violência nas instituições de ensino apontam para uma crise profunda no âmbito educacional.

A realidade do século XXI apresenta desafios sem precedentes para o setor educativo. As transformações no tecido social, caracterizadas por fenômenos de descentralização, horizontalidade, fragilidade e diversidade, repercutem diretamente nas dinâmicas de interação entre os jovens, os profissionais da educação e o ambiente escolar. Em face dessas alterações socioculturais, é essencial que a instituição escolar se reestruture e desenvolva estratégias apropriadas para atender e interagir de forma eficaz com essas novas configurações sociais.

É fundamental revisitar e reformular os paradigmas educacionais vigentes, descartando práticas que perpetuam a centralização do poder e acentuam mecanismos de controle. Essas abordagens, ao contrário de facilitar o processo de aprendizado e de inclusão, frequentemente contribuem para o exacerbamento da violência. Destaca-se a necessidade de implementar uma educação pautada na participação ativa, no diálogo construtivo, na reciprocidade de respeito e na colaboração entre todos os participantes do processo educacional. Ademais, considerar as especificidades e aspirações dos discentes, incorporando elementos inusitados e imprevisíveis ao cotidiano educacional, emerge como um vetor essencial.

A instituição escolar deve evoluir para um espaço genuinamente inclusivo e acolhedor, onde cada aluno perceba sua importância e papel ativo no processo de aprendizagem. Tal transformação implica uma avaliação e remodelação profundas das estruturas e práticas pedagógicas em vigor, incluindo a qualificação e o suporte adequados aos educadores para enfrentarem os desafios impostos pela contemporaneidade.

Além disso, a fomentação de um ambiente educacional que privilegie a diversidade, a

igualdade e o respeito às diferenças é imperativo. Incentivar a conscientização cidadã, cultivando valores como a empatia, a tolerância e o compromisso social, constitui um pilar central.

Portanto, a reflexão sobre o direcionamento futuro da educação demanda urgência. Requer-se uma perspectiva crítica e reformista sobre as dinâmicas escolares e sociais, com o objetivo de estabelecer um contexto educacional capaz de fomentar o desenvolvimento pleno, formando indivíduos críticos, éticos e proativos diante dos desafios de um mundo em fluxo contínuo.

Esta investigação ressalta que não apenas os docentes, mas todos os profissionais inseridos no contexto escolar, ao empregar a educação como uma ferramenta de humanização e transformação, possuem o potencial de remodelar a realidade vigente, mitigando manifestações de violência perpetradas por estudantes, seja no ambiente escolar ou externamente. Para tal, é essencial a análise dos fatores geradores de agressividade e de comportamentos antissociais nos educandos, que podem estar relacionados à carência de valores morais intrínsecos ao seu grupo social.

No cenário educacional contemporâneo, onde o corpo discente apresenta uma vasta diversidade, o professor enfrenta o desafio crucial de promover o diálogo e o respeito mútuo entre os alunos, valorizando suas distintas peculiaridades. A atribuição dessa responsabilidade ao educador, embora significativa, suscita a reflexão sobre o papel compartilhado de outros agentes na comunidade escolar, como pais, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos e psicólogos escolares.

Efetivamente, o processo educativo transcende a transmissão de conhecimento acadêmico, assumindo a missão de formar e transformar indivíduos. Nesse contexto, a educação orientada para a humanização emerge como um pilar fundamental, visando não apenas à prevenção da violência, mas também à formação de cidadãos aptos a contribuir positivamente no convívio social de suas comunidades.

É justo ainda, pensarmos na aplicação da Humanização na Educação:

Participação Ativa dos Pais: Incentivar um envolvimento mais ativo dos pais e responsáveis no processo educativo e nas atividades escolares pode fortalecer a conexão entre o ambiente doméstico e a escola, promovendo valores como empatia, respeito e cooperação desde a base familiar.

Empoderamento dos Alunos: Capacitar os estudantes a assumirem um papel ativo em

sua educação, encorajando a autoexpressão, a liderança e a participação em projetos coletivos, contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e responsabilidade social.

Colaboração Intersetorial: A integração de esforços entre educadores, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares e outros profissionais pode promover uma abordagem holística à educação, abordando não apenas as necessidades acadêmicas, mas também emocionais e sociais dos alunos.

Educação para a Cidadania: A inclusão de programas que enfatizem a formação cidadã, ética e os direitos humanos no currículo escolar é essencial para cultivar nos alunos a consciência sobre seu papel na sociedade e a importância do respeito às diferenças.

Espaços de Diálogo: Criar espaços seguros dentro do ambiente escolar para discussões abertas sobre questões sociais, emocionais e comportamentais, facilitando a expressão de sentimentos, o esclarecimento de dúvidas e a resolução de conflitos de maneira construtiva.

Por fim, a humanização na educação, portanto, não é uma tarefa exclusiva dos professores, mas uma missão compartilhada por toda a comunidade escolar. Requer uma abordagem multidisciplinar que integre as diversas dimensões do ser humano, visando à formação integral dos alunos como seres éticos, empáticos e socialmente responsáveis. Implementar práticas educacionais que promovam essa visão humanizada contribui significativamente para a prevenção da violência e a construção de uma sociedade mais justa e pacífica.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2002.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

AQUINO, Júlio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *éthos* docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BORGES, Lilian Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão. Natal-RN, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set., 2017.

BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos**. Seleção e apresentação Willi Bolle; trad. Celeste H. M. Ribeiro de Sousa *et al.* São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BENETTI, S. P. C, Schwartz, C., Soares, G., Macarena, F., & Patussi, M. (2014).

Psychosocial adolescent psychosocial adjustment in Brazil - perception of parenting style, stressful events and violence. *International Journal of Psychological Research*, 7(1), 40-48.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola.** São Paulo, Ed. Summus, 1989.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação escolar e Educação no lar: espaços de uma polêmica.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 667-688, out., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI.**

DRAWIN, C. R. **O paradoxo antropológico da violência.** In: ROSÁRIO, Â. B. do; KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. de O. (Orgs.). *Faces da violência na contemporaneidade: sociedade e clínica.* Barbacena: EdUEMG, 2011. p.12-32.

ECCO, Idonir; NOGARO, Arnaldo. **A Educação em Paulo Freire como processo de humanização.** IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar ENAEH/III Seminário Internacional de Representações Sociais-Educação-SIRSSE. Paraná: SIPD/Cátedra Unesco: PUCPR, 26 a 29/10/2015.

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

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão** (1927). In: FREUD, S. *O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos.* Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.21, p.11-63. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

FREUD, S. **O mal-estar na civilização** (1930). In: FREUD, S. *O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos.* Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.21, p.65-148. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

GONZALEZ ARROYO, Miguel. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007.

GUIMARÃES, Áurea M. **Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola.** In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

LEGNANI, Viviane Neves; D'ARAGÃO, Sérgio; SPINOLA, Juliana Moraes; PALADINO, Luiza Mader. **Grupos de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às fraternidades adolescentes.** Linhas Críticas. Brasília: v. 18, n. 35, pp. 209-226, jan./ abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6832>.

LEITE, L. C. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil.** São Paulo: Atual, 2001.

LOPES, C. S. **A violência nas escolas de Maringá – PR.** Acta Sci. Human Soc. Sci.,

Maringá, Pr., v. 30, n. 1, p. 35-44, 2008. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2482>

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.** 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, L. *Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências.* In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade.* São Paulo: Autores Associados, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2004

ROLIM, Marcos. **Mais Educação, menos violência:** caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008.

SANTOS, D. M. Antonio de Abreu Pestana. **Fluid times with memories in a dropper.** Simbiotica. Vitória: Univ Federal Espírito Santo, v. 9, n. 1, p. 126-129, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237579>

SILVA, Diovana M.; SOARES, Évelin F.; ALLEBRANDT, Lídia. **A Educação como principal meio na prevenção da violência contra a mulher.** Artigo online. 2018. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/alfabetizacao/article/view/8641/7>

SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina e violência* nas escolas. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

VALLE, L. E. L. R; MATTOS, J. V. M. (Orgs.). **Violência e educação:** a sociedade criando alternativas. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ŽIŽEK, S. *Violência: seis notas à margem.* Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

Recebido em: 15 dez.2023.

Aprovado em: 06.mar. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor

Revisor(a) de língua inglesa: o autor

Revisor(a) de língua espanhola: o autor

O tema alimentação nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2011-2021): uma revisão sistemática

The topic of Food in the annals of the National Research Meeting In Science Education (2011-2021): a systematic review

El tema de la alimentación en las actas del Encuentro Nacional de Investigación en Educación Científica (2011-2021): una revisión sistemática

Katiúscia Machado Nobre Borba¹

 0000-0003-1266-8078

Carlos Ventura Fonseca²

 0000-0002-7464-0065

RESUMO: Apresenta-se uma revisão sistemática dos trabalhos publicados nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), abrangendo a série histórica de 2011 até 2021. A pesquisa se debruça sobre a abordagem do tema "alimentação". O trabalho adotou a estratégia proposta por David Gough, seguindo sete etapas para a realização de revisão sistemática, sendo adotada a análise de conteúdo como técnica interpretativa dos dados. A amostra geral de trabalhos, inicialmente obtida, indica as regiões Sul e Sudeste com maior número de produções, assim como maior abrangência de trabalhos relacionados ao ensino de Ciências da Natureza e de Química, quando comparados aos de Física e de Biologia. Em relação aos trabalhos que enfocam o ensino de Química, constata-se a prevalência de investigações sobre práticas pedagógicas: com abordagens construtivistas ou CTS; que se viabilizam mediante aulas baseadas na experimentação e em movimentos expositivos/dialogados; que exploram conteúdos conceituais de Termoquímica, Química Orgânica e Bioquímica. Os dados obtidos indicam alguns desafios, que incluem a necessária expansão das pesquisas em ensino de Química (com a temática de interesse): em diferentes estados e regiões brasileiras; que tratam de práticas pedagógicas; com abordagens críticas, especialmente as centradas no ideário do modelo pedagógico sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão sistemática; Ensino de química; Alimentação.

ABSTRACT: A systematic review of the works published in the proceedings of the National Meeting of Research in Science Education is presented, covering the historical series from 2011 to 2021. The research focuses on the approach to the theme "food". The work adopted the strategy proposed by David Gough following seven steps to carry out a systematic review, with content analysis being adopted as an interpretative technique for the data. The general sample of works, initially obtained, indicates the South and Southeast Brazilian regions with the greatest number of productions, as well as a greater scope of work related to the Natural Sciences and Chemistry

¹ Licenciada em Química (2023); Doutora em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). E-mail: katiusciamn@gmail.com

² Doutor em Educação (2014). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br

teaching, when compared to Physics and Biology. In relation to works that focus on Chemistry teaching, there is a prevalence of investigations into pedagogical practices: with constructivist or CTS approaches; which are made possible through classes based on experimentation and expository/dialogue movements; that explore conceptual contents of Thermochemistry, Organic Chemistry and Biochemistry. The data obtained indicate some challenges which include the necessary expansion of research in Chemistry teaching (with the topic of interest): in different Brazilian states and regions; that deal with pedagogical practices; with critical approaches, especially those centered on the ideas of the sociocultural pedagogical model.

KEYWORDS: Systematic review; Chemistry teaching; Food.

RESUMEN: Se presenta una revisión sistemática de los trabajos publicados en las actas del Encuentro Nacional de Investigación en Educación en Ciencias (ENPEC), abarcando la serie histórica de 2011 a 2021. La investigación se centra en el abordaje del tema “alimentos”. El trabajo adoptó la estrategia propuesta por David Gough, siguiendo siete pasos para realizar una revisión sistemática, adoptando el análisis de contenido como técnica interpretativa de los datos. La muestra general de trabajos, inicialmente obtenida, señala las regiones Sur y Sudeste con mayor número de producciones, así como un mayor alcance de trabajos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Química, cuando se compara con la Física y la Biología. En relación a los trabajos que se centran en la enseñanza de la Química, prevalecen investigaciones sobre prácticas pedagógicas: con enfoques constructivistas o CTS; los cuales son posibles a través de clases basadas en la experimentación y movimientos expositivos/diálogos; que exploran contenidos conceptuales de Termoquímica, Química Orgánica y Bioquímica. Los datos obtenidos indican algunos desafíos, que incluyen la necesaria ampliación de la investigación en la enseñanza de la Química (con el tema de interés): en diferentes estados y regiones brasileñas; que versan sobre prácticas pedagógicas; con enfoques críticos, especialmente aquellos centrados en las ideas del modelo pedagógico sociocultural.

PALABRAS CLAVE: Revisión sistemática; Enseñanza de la química; Alimentación.

Introdução

Este artigo³ objetiva investigar e sistematizar a ocorrência de trabalhos de pesquisa que envolvam o tema “alimentação”, utilizando como fonte bibliográfica as publicações do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências/ENPEC (ABRAPEC, 2023), englobando a série histórica dos anos ímpares de 2011 até 2021, pois o evento é bienal. A busca foi realizada utilizando alguns termos, tais como: alimentação, alimentos, alimentar, nutrição, gastronomia e comida. Foi considerado o campo acadêmico de Educação em Ciências (Didática das Ciências), demarcando-se a “especificidade do conhecimento científico, que está na raiz dos problemas de ensino e de aprendizagem investigados, implicando pesquisas sobre métodos didáticos mais adequados ao ensino daquele conhecimento” (SCHNETZLER, 2002, p. 15).

Optou-se pelo ENPEC por dois motivos: a relevância do evento, que testemunha o

³ Baseado no trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Química/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul) da primeira autora, sendo que este ainda não foi publicado em qualquer meio.

desenvolvimento da área de Educação em Ciências, no cenário brasileiro (MIRANDA; MARTINS; CASTRO, 2018; FONSECA; HESSE, 2021); o fato de esse evento ser centrado em trabalhos essencialmente de pesquisa, possuindo um escopo avaliativo restritivo (ao contrário de outros eventos de ensino que são mais abertos e aceitam relatos de sala de aula, sem maiores preocupações com explicitação de referenciais teóricos e metodológicos concernentes à pesquisa científica). A escolha pela série histórica citada se dá pela decorrência do período de uma década de pesquisas realizadas na área de Educação em Ciências, abrangendo um período da política educacional brasileira, pensada de forma mais ampla, que passou (e ainda passa) por modificações/ debates/ críticas/ turbulências importantes, com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017, 2020) e de três versões de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002, 2015, 2019). Nesse sentido, a revisão proposta tende a cobrir pesquisas que testemunham, direta ou indiretamente, esse contexto educacional efervescente e mais amplo, que repercute na produção acadêmica.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho também parte da importância que o tema possui, na rotina/ no cotidiano da população em geral. Conhecer o papel que os alimentos desempenham na saúde e no bem-estar é um fator crucial para que as pessoas possam fazer escolhas alimentares mais conscientes e adotar hábitos mais saudáveis (VASCONCELOS, 2019). Além disso, explorar um tema do cotidiano de elevada importância, através de práticas pedagógicas⁴, é uma forma de tornar mais interessantes os conceitos de Ciências da Natureza e promover uma aprendizagem envolvente e contextualizada (KIOURANES; SILVEIRA, 2016). As pesquisas abrangendo a sala de aula de Ciências da Natureza e a alimentação não apenas podem oferecer ideias sobre como evitar riscos à saúde associados a alimentos contaminados ou processos inadequados, como também podem lançar luz sobre práticas adequadas de produção e de consumo (OLIVEIRA; VIANA; SANTOS, 2013).

Pode-se explorar a composição química dos alimentos, analisando-se os nutrientes essenciais, vitaminas, minerais e outras substâncias (DE PAOLI; MACHADO, 2017). Também são viáveis as abordagens relacionadas: aos processos físicos e químicos

⁴ Entendidas, neste artigo, como: “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p.536), sendo que há a presença de um professor que “dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno” (FRANCO, 2016, p.541).

envolvidos no processamento, conservação e armazenamento de alimentos (GONÇALVES et al., 2015); à segurança alimentar (PACHECO, 2019), que trata do acesso regular e contínuo a alimentos, de forma a garantir uma nutrição adequada à população; às reações químicas na culinária: fermentação, caramelização, reações de Maillard etc. (RAMOS, 2013); aos aditivos utilizados pela indústria alimentícia: conservantes, corantes, aromatizantes e edulcorantes (PAZINATTO; BRAIBANTE, 2014).

Sabendo-se da relevância das publicações do ENPEC, neste trabalho, será produzida uma revisão sistemática que delineará o perfil geral dos trabalhos que utilizam o tema “alimentação”, no contexto de pesquisa da área de Educação em Ciências. Será realizado um refinamento da amostra, com vistas à obtenção de dados específicos de trabalhos que investigam o ensino de Química (área de formação dos autores deste artigo e sobre a qual se objetiva realizar uma investigação mais aprofundada). A aquisição de dados como resultado do tema da pesquisa foi baseada nas seguintes perguntas: i. Como o tema “alimentação” é discutido em trabalhos do ENPEC (2011 - 2021), em termos de suas características didáticas e sua relação específica com o ensino de Química? ii. Qual é o perfil das pesquisas mencionadas, em termos de suas origens geográficas e institucionais? iii. Quais reflexões emergem dos resultados, pensando-se na área acadêmica em tela?

Aspectos teóricos pertinentes à investigação

Uma revisão sistemática é considerada uma abordagem robusta para reunir e sintetizar evidências científicas, permitindo uma análise mais completa e confiável de um determinado tema (GOUGH, 2007). Esta é especialmente útil na avaliação de um campo de pesquisa para considerar: as tendências desse campo; as ausências e as/os principais autoras/es que têm influenciado os trabalhos da área; aspectos metodológicos (FERREIRA, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2022).

Trabalhos que tenham como objetivo produzir investigações científicas relacionados ao ensino são de suma importância, pois configuram documentos de qualidade que servem como base para boas práticas educacionais e que podem subsidiar o desenvolvimento de futuras pesquisas (VIEIRA, 2018). Tendo em vista as estratégias de fortalecimento da pesquisa científica, em especial no contexto da área de Educação em Ciências, este artigo pretende contribuir com o desenvolvimento de revisões de literatura qualitativas,

contextualizando o tema “alimentação”. Adota-se, como principal referencial teórico para o levantamento bibliográfico, o autor britânico David Gough (2007).

Ao se pesar a potencialidade de atividades que envolvam o tema “alimentação” no caso específico do ensino de Química, a serem revisadas neste trabalho, é possível que sejam evocados diferentes modelos pedagógicos⁵, convergentes com o desenvolvimento histórico da área (Quadro 1), tais como: modelo tradicional, modelo tecnicista, modelo da redescoberta, modelo construtivista, modelo Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS) e modelo sociocultural (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012). Nos últimos anos, diferentes trabalhos demonstram a importância e a consistência analítica proporcionada por esses modelos (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012; MARCELO; FONSECA, 2019; FONSECA; HESSE, 2021).

Quadro 1 - Principais modelos pedagógicos considerados.

Modelo	Objetivos e características
Tradicional	● Formar as elites; ● Transmissão de informações aos estudantes; recepção passiva e memorização de informações “definitivas”; ● Aulas expositivas; ● Currículos rígidos definidos previamente.
Tecnicista	● Integrar o aluno na sociedade; ● Preparação para o mercado de trabalho; ● Forte planejamento de ensino; ● Uso de recursos da tecnologia educacional; ● Condicionamento por meio de estímulo e reforço.
Redescoberta	● Inovação ao introduzir grandes projetos curriculares; ● Roteiros rígidos de experimentos são adotados como estratégia didática para simular a atividade científica; ● Redescoberta da lógica científica pelos alunos.
Construtivista	● Enfatiza a construção do conhecimento pelo aluno; ● Interação ativa com o ambiente; ● Estímulo à resolução de problemas.
CTS	● Formação do estudante como cidadão com consciência crítica para a atuação na sociedade atual; ● Relaciona o conteúdo com a realidade social, ciência e tecnologia; ● Professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem; ● Atividades diversificadas.
Sociocultural	● Escuta às necessidades das camadas mais populares; ● Reflexão sobre condições de vida e papel político de todos os sujeitos; ● Conteúdo abordado de forma que os valores humanos possam emergir; ● Presente em espaços formais e não formais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Fernandes e Megid-Neto (2012).

⁵ Adere-se, neste trabalho, à seguinte definição: “Modelos Pedagógicos são formulações de quadros interpretativos baseados em pressupostos teóricos utilizados para explicar ou exemplificar as ideias pedagógicas e servem de referência e parâmetro para se entender, reproduzir, controlar e/ou avaliar a prática pedagógica, entendida como uma parte do fenômeno educativo” (FERNANDES, 2015, p. 27).

Fernandes e Megid-Neto (2012) salientam que as perspectivas didáticas teóricas presentes nos discursos dos professores de Ciências da Natureza (nível de propósito) nem sempre convergem com as atividades postas em prática, na sala de aula (nível de fato). Por isso, acredita-se que revisões de trabalhos (que relatam práticas pedagógicas) derivados da literatura acadêmica podem revelar tendências e aproximações eventuais com os modelos pedagógicos mencionados, desde que concentrem as análises nas estratégias didáticas⁶ descritas e efetivamente realizadas (em ambientes de ensino), dando menor peso aos discursos limitados por aspectos teóricos. Outro ponto que deve ser ponderado é que a prática pedagógica dos professores de Ciências da Natureza, muitas vezes, envolve a combinação de diferentes modelos pedagógicos, ou seja, na prática docente cotidiana, modelos ou tendências educacionais raramente são aplicados de forma pura ou exclusiva (FONSECA; HESSE, 2021).

Metodologia da investigação

No texto de Gough (2007, p. 57), é destacada a importância da utilização da revisão ou síntese sistemática de pesquisa como meio de se realizar o "uso produtivo da pesquisa primária". Ele enfatiza que "qualquer síntese de pesquisa realizada por terceiros (pesquisa secundária) deve ser tão transparente em relação aos seus métodos quanto a pesquisa primária" (GOUGH, 2007, p. 66).

Nesse contexto, o presente trabalho adotou a estratégia proposta pelo autor citado, sendo que esta foi recentemente aplicada (e, portanto, condizente com exigências contemporâneas das pesquisas em Educação) no estudo conduzido por Diniz-Pereira (2022). A estratégia desta pesquisa abarcou as sete etapas descritas por Gough (2007), adaptando-se aquilo que o autor definiu como revisão sistemática, conforme segue:

1. **Perguntas de pesquisa.** Já apresentadas na introdução do presente artigo.
2. **Procedimento de busca.** O procedimento inclui a busca pelos trabalhos publicados nos anais do ENPEC, de 2011 a 2021, acessados através da página eletrônica da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC, 2023). Foi

⁶ No âmbito deste artigo, estratégias didáticas são interpretadas como: "as formas, os procedimentos, as ações e as atividades decorrentes do planejamento e da organização dos processos de ensino e de aprendizagem" (FARIAS et al., 2009, p. 131).

delimitada uma lista de termos (citados na introdução deste artigo) a serem buscados nos títulos dos trabalhos e nas suas palavras-chave.

3. **Pré-requisitos para inclusão.** O critério inicial para inclusão, na amostra geral, é a ocorrência, no título ou nas palavras-chaves dos trabalhos encontrados, de pelo menos um dos termos: alimentação, alimentos, alimentar, nutrição, gastronomia e comida. Inicialmente, todos os trabalhos que estavam em observância com os pré-requisitos de busca foram incluídos na amostra geral. Foi, então, construído um quadro, contendo todos os trabalhos da referida busca e foi elaborada uma nuvem de palavras, buscando-se sintetizar os termos que são mais citados nas palavras – chave das referidas publicações.
4. **Sistematização de dados.** A extração de dados foi adaptada do trabalho de Fonseca e Hesse (2021). Para organização da revisão, foram utilizadas as informações: título; edição do ENPEC em que foi encontrado cada trabalho; autores. Obtido esse primeiro conjunto de dados, os trabalhos são classificados por regiões geográficas do Brasil, estados e universidades (relacionados aos respectivos autores). Os dados obtidos foram descritos em forma de planilhas, quadros, tabelas e figuras. Todos os trabalhos foram catalogados e seus textos originais foram mantidos, para eventuais conferências. O recurso de nuvem de palavras, como ferramenta de revisão, auxiliou no sentido de se obter uma visão geral de como são estabelecidas as relações entre os assuntos abordados e a temática principal (RAMOS; MASSENA; MARQUES, 2015). No caso, foram coletadas todas as palavras-chave dos trabalhos selecionados. A lista gerada foi ordenada e tratada de modo a agrupar termos muito semelhantes, como declinações e traduções, e remover palavras de ligação como “de”, “com” e “para”. Essa lista tratada foi inserida em uma ferramenta *online* de geração de nuvem de palavras⁷, utilizando uma escala linear, ou seja, o tamanho da palavra na nuvem é proporcional ao número de ocorrências.
5. **Refinamento da amostra.** Nessa etapa, foram considerados apenas os trabalhos de pesquisa relacionados diretamente ao ensino de Química, ficando excluídos da amostra refinada os trabalhos de ensino de Biologia, Física, Ciências da Natureza, entre outras áreas.
6. **Extração de dados da amostra refinada.** Nos trabalhos, foi realizada uma avaliação quanto ao objetivo; às implicações para a área de Educação em Ciências; aos modelos pedagógicos, estratégias didáticas e conteúdos conceituais das práticas

⁷ <https://www.jasondavies.com/wordcloud/>

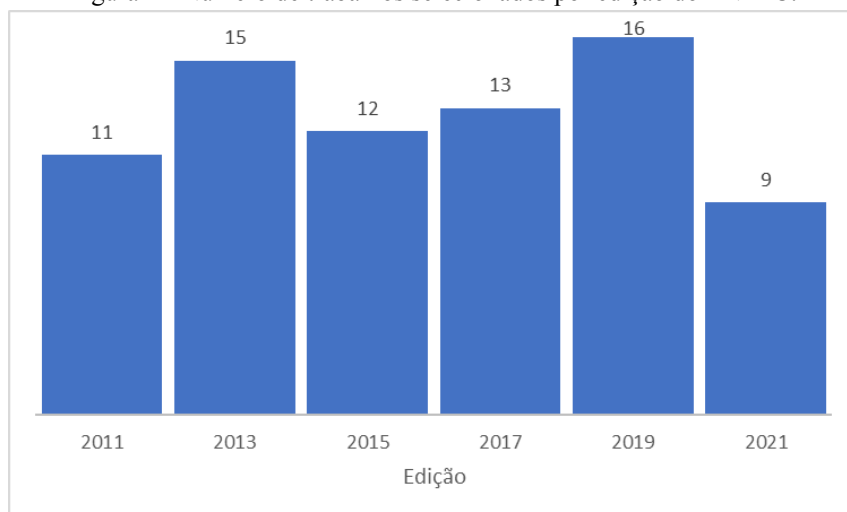
pedagógicas. Para esse passo, foi realizada a análise de conteúdo, considerando-se a definição desta: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, que viabiliza “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p.40). Os dados foram categorizados de acordo com o seguinte procedimento: “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p.59). As unidades de análise adotadas compreenderam trechos de textos extraídos dos trabalhos que foram obtidos.

7. **Síntese.** Busca-se sistematizar e discutir como a temática “alimentação” conecta-se aos modelos pedagógicos, às estratégias didáticas e aos conceitos químicos, nos trabalhos relacionados ao ensino de Química.

Resultados e discussão

O procedimento de busca resultou em uma amostra de 76 trabalhos envolvendo a temática “alimentação”, extraídas de um total de 6.248 trabalhos publicados no ENPEC, na série histórica investigada. Verifica-se, com isso, que 1,2% de todos os trabalhos apresentados, nesse evento de pesquisa, durante esse período, envolveram o tema alimentação. Em relação à distribuição do número de trabalhos da amostra por edição do evento, infere-se uma média de 12,7 trabalhos publicados (Figura 1).

Figura 1 - Número de trabalhos selecionados por edição do ENPEC.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Durante a sistematização de dados, verificou-se a frequência de trabalhos por palavra-chave utilizada nas buscas: alimentação (36,8% dos trabalhos); alimentos (27,6% dos trabalhos); alimentar (43,4% dos trabalhos); nutrição (19,7% dos trabalhos); gastronomia (1,3% dos trabalhos); comida (1,3% dos trabalhos). Observa-se que o termo “alimentar” se apresenta como referência de busca relativamente abrangente e uniforme, em termos de número de trabalhos obtidos, ao longo de todas as edições investigadas (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de trabalhos selecionados por edição e por palavras-chave.

Palavra-chave	Edição 2011	Edição 2013	Edição 2015	Edição 2017	Edição 2019	Edição 2021
alimentação	5	5	4	5	6	3
alimentos	1	3	5	4	5	3
alimentar	5	9	5	7	4	3
nutrição	4	1	3	4	2	1
gastronomia	-	-	-	-	-	1
comida	-	-	-	-	1	-

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Ilustrando a síntese dos termos que aparecem nas publicações como palavras-chave, a nuvem de palavras apresentada na Figura 2 traz a dimensão das ideias que permeiam as publicações científicas abordadas neste trabalho e auxilia na construção de uma visão geral das questões principais discutidas, mas também de termos que aparecem de forma secundária. Os termos que aparecem com maior frequência nos trabalhos são: educação, ensino, alimentação e alimentar; seguidos por outros termos secundários, com menor frequência, como: ciência, nutricional e saudável.

Figura 2- Nuvem obtida com as palavras-chave dos trabalhos da amostra geral.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

De acordo com a Tabela 2, a região brasileira com maior densidade de trabalhos foi a região Sudeste, seguida pela região Sul do Brasil; a região Norte colaborou com o menor número de trabalhos. As edições de 2011 a 2017 foram realizadas nas regiões Sudeste e Sul, o que condiz com a proporção de trabalhos oriundos dessas regiões. A edição de 2019 foi realizada em Natal (Rio Grande do Norte), fato que converge com o maior número de trabalhos da região Nordeste. Há, na amostra, três trabalhos internacionais.

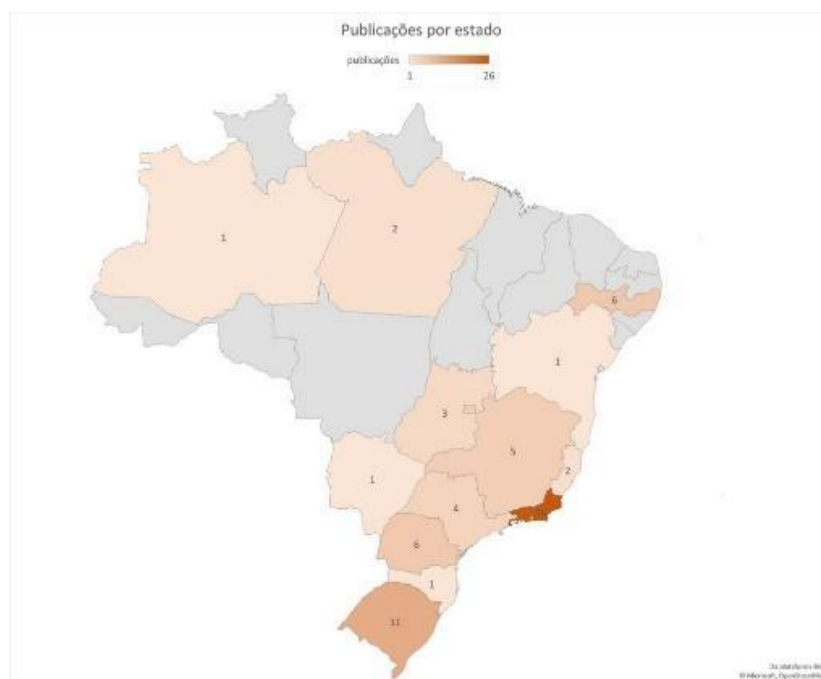
Tabela 2 - Número de trabalhos encontrados por edição e por região.

Região	Edição 2011	Edição 2013	Edição 2015	Edição 2017	Edição 2019	Edição 2021
Norte	-	1	-	-	2	-
Nordeste	1	1	-	1	4	-
Centro-Oeste	2	1	1	2	1	2
Sul	2	4	4	5	2	1
Sudeste	6	8	7	5	4	6
Exterior	-	-	-	-	3	-
Total	11	15	12	13	16	8

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Observa-se que a região Sudeste engloba 48% dos trabalhos, sendo que o estado do Rio de Janeiro (RJ) possui a maior parcela, perfazendo 34,2% do total de trabalhos da amostra (Figura 3). Apesar de o estado de Minas Gerais ser geralmente um dos estados que mais produz trabalhos na área de Educação em Ciências, de modo geral (OLIVEIRA; STEIL; FRANCISCO-JUNIOR, 2022), isso não se confirma nesta revisão específica. O estado do Rio Grande do Sul (RS) fica em segundo lugar em número de trabalhos publicados com a temática “alimentação”; em um terceiro patamar, ficam os estados do Paraná e de Pernambuco, com 8% cada. Somando-se o número de trabalhos do RJ e do RS, reúnem-se 48,7% dos trabalhos das últimas seis edições do ENPEC, aproximadamente.

Figura 3 - Distribuição dos trabalhos por estado brasileiro.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Considerando-se o número de trabalhos publicados por instituição (Tabela 3), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) teve maior destaque, totalizando 15,7% destes; em segundo lugar ficou a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), com 11,8% dos trabalhos; e em terceiro, a Universidade Federal de do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 6,5% dos trabalhos. As Universidades Federal de Pernambuco e Federal Rural de Pernambuco ficam em quarto lugar, com 3,9% cada. Aqui, se observa que um centro de pesquisa (Fiocruz) é responsável por uma quantidade expressiva de trabalhos, de modo que a autoria da amostra vai além do escopo universitário ou escolar, indicando a amplitude social da temática “alimentação”.

Tabela 3 - Distribuição de trabalhos por Instituição de Ensino.

Sigla	Nome	Trabalhos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	12
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz	9
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	5
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	3
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	3
UDFJC	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	3
UnB	Universidade de Brasília	3

UEG	Universidade Estadual de Goiás	2
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2
UFPA	Universidade Federal do Pará	2
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2
UEM	Universidade Estadual de Maringá	2
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	2
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto	2
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2
-	Outras instituições com apenas um trabalho na amostra	18

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 4 apresenta os dados da distribuição dos trabalhos por área de ensino e por região demográfica no Brasil e exterior. Os resultados mostram que o maior número de trabalhos se concentra com o foco no ensino de Ciências da Natureza (em geral), ou seja, não se referem às áreas específicas de pesquisa em ensino de Química, Física ou Biologia. Quando se comparam as três áreas específicas de ensino, a Química é a que apresenta o maior número de trabalhos, seguida pelas áreas de Biologia e de Física. Esse resultado não converge com os achados da recente revisão da literatura empreendida por Schnorr e Pietrocola (2022), que indica maior protagonismo da área de Ensino de Física.

Tabela 4 - Número de trabalhos referentes a cada área de ensino com o tema alimentação.

Região	Área Ensino de Química	Área Ensino de Física	Área Ensino de Biologia	Área Ensino de Ciências
Norte	-	-	-	3
Nordeste	3	-	1	4
Centro-Oeste	4	-	6	5
Sul	7	1	-	9
Sudeste	3	-	-	27
Exterior	-	-	1	2
Total	17	1	8	50

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Refinando a amostra de trabalhos: o ensino de Química em foco

O passo seguinte de pesquisa contou com um refinamento do corpus de análise, que incluiu apenas os trabalhos da área de ensino de Química (Total: 17 trabalhos), ficando excluídas da amostra final, as produções acadêmicas relacionadas às demais áreas. O Quadro 2 apresenta a sistematização da amostra refinada. A primeira classificação desse novo corpus deu-se em relação ao objetivo de cada trabalho, emergindo as seguintes categorias: **revisão da literatura** (envolvendo trabalhos que investigavam a produção bibliográfica de determinada área acadêmica); **recursos didáticos** (atrelada a trabalhos que descrevem e/ou discutem materiais didáticos ou propostas didáticas determinadas); **representações dos sujeitos** (contemplando trabalhos que focalizam o pensamento ou concepções de grupos de indivíduos, com alguma relação com instituições educacionais); **iniciação científica** (trabalhos dedicados a relatos específicos de atividades de iniciação científica); **práticas pedagógicas** (abarcando trabalhos que relatam, descrevem e analisam determinada intervenção pedagógica, em certo nível de ensino).

Quadro 2 – Trabalhos da amostra refinada (ensino de Química).

Ano ENPEC	Código	Título	Autoria	Categoria
2021	A1	Um levantamento das pesquisas sobre a química dos alimentos na perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade (CTS)	Costa et al.	Revisão da Literatura
2021	A2	Alimentação saudável: Um estudo sobre as possibilidades metodológicas a partir dos pressupostos da Educação CTS	Silva et al.	Revisão da Literatura
2019	A3	Análise crítica de vídeos e simulações sobre Alimentos sugeridos nos Livros Didáticos de Química – Programa Nacional do Livro Didático 2018	Lira e Vasconcelos.	Recursos Didáticos
2019	A4	Analisando a emergência de zonas do perfil conceitual de substância em uma roda de discussão sobre alimentos	Almeida e Amaral.	Representações dos Sujeitos
2019	A5	Alimentos: uma proposta de oficina temática para o ensino de Química	Oliveira et al.	Representações dos Sujeitos
2019	A6	Oficina Temática sobre Alimentos: uma análise da compreensão de licenciandos em Química	Silva et al.	Representações dos Sujeitos
2017	A7	A percepção de alunos de Ensino Médio sobre Suplementação Alimentar	Paoli e Machado.	Representações dos Sujeitos
2017	A8	Situação prática para o estudo da Bioquímica dos Alimentos por meio de uma produção coletiva na perspectiva de um paradigma inovador	Araújo et al.	Práticas Pedagógicas

BORBA, K. M. N.; FONSECA, C. V.
O tema alimentação nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
(2011-2021): uma revisão sistemática

Ano ENPEC	Código	Título	Autoria	Categoria
2017	A9	Experimentação problematizadora e as concepções dos alunos sobre a utilização de textos no ensino de química	Martinez et al.	Práticas Pedagógicas
2015	A10	Como estudantes do Ensino Médio caracterizam os próprios hábitos alimentares	Felix et al.	Práticas Pedagógicas
2015	A11	Caloria dos alimentos – uma abordagem lúdica para o ensino de termoquímica	Gonçalves et al.	Práticas Pedagógicas
2015	A12	Cultivar alimentos mais seguros nutricionalmente: uma prática sustentável e uma oportunidade de pesquisa em Educação em Ciências	Santos et al.	Iniciação Científica
2015	A13	Consumo de Alimentos Industrializados em Idade Escolar: uma proposta interdisciplinar para a Educação em Ciências	Juliana; Aline; Bárbara. (nomes completos não disponíveis).	Práticas Pedagógicas
2013	A14	O Binômio Nutrição/Alimentação e a Química no Ensino Médio: Movimentos Investigativos de um Professor-Pesquisador	Fonseca e Loguercio.	Revisão da Literatura
2013	A15	Abordagem sobre alimentos transgênicos por meio da alfabetização científica e tecnológica	Barbosa, Roloff e Marques.	Recursos Didáticos
2011	A16	Nutrição para a promoção da saúde: um tema químico social auxiliando na compreensão do conceito de transformação química	Gusmão, Silva e Fontes.	Práticas Pedagógicas
2011	A17	Conexões entre Química e nutrição no ensino médio: Proposta de produção de material didático com base nas Representações Sociais dos Estudantes.	Fonseca e Loguercio.	Práticas Pedagógicas

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A categoria denominada **práticas pedagógicas** foi a mais frequente, englobando sete trabalhos e evidenciando o interesse de se pesquisar e desenvolver o ensino de conceitos químicos atrelado ao tema “alimentação”. O trabalho de código A3, classificado no escopo da categoria **recursos didáticos**, foi único que abordou o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Em trabalho recente, Delamuta et al. (2021) realizaram uma revisão em cinco periódicos (de 2000 a 2019), sendo possível mapear a carência de trabalhos que relacionam o ensino e as TICs, o que converge com os achados deste artigo. Outra constatação decorrente dos dados é que a investigação sobre o pensamento dos estudantes aparece como tendência (categoria **representação dos sujeitos**, referente a 4 trabalhos). Nessa perspectiva, entende-se que as ideias científicas e de senso comum transitam socialmente, compondo explicações dos indivíduos sobre os fatos e fenômenos, de modo que:

[...] a sala de aula de Ciências pode ser pensada, nesse enfoque, como ambiente que proporciona, pela ação docente, a continuidade entre a cultura elaborada (ciência) e a cultura cotidiana (senso comum), quando são realizadas ações que aproximem as vivências dos sujeitos ao conteúdo a ser ensinado/ aprendido/ apropriado; por outro lado, há também a dinâmica/ relação de descontinuidade, necessariamente imbricada, já que a função primordial do professor e da escola é fazer com que os estudantes logrem entendimentos mais complexos e elaborados dos fenômenos e objetos com os quais interagem, em suas respectivas realidades. (FONSECA, 2023, p. 28).

Buscando-se identificar as possíveis implicações de cada trabalho da amostra refinada para a área de Educação em Ciências, através da análise de conteúdo, foram selecionados fragmentos de cada texto condizentes com esse objetivo, sendo sintetizados no Quadro 3. A leitura dos trechos mencionados conduz ao seguinte entendimento: os trabalhos A4, A6 e A9 apresentam implicações vinculadas, mais explicitamente, à formação docente; os demais trabalhos apresentam resultados que sugerem indicações mais gerais, direcionadas ao ensino de Química e/ou ao trabalho de docentes dessa área. De um modo geral, a leitura do Quadro 3 permite a interpretação de que as implicações derivadas dos estudos que compõem o corpus de análise sugerem o desafio de que o tema “alimentação” seja inserido em dinâmicas da sala de aula de Química, através de propostas embasadas em arcabouços teóricos bem delimitados.

Quadro 3 – Implicações dos trabalhos da amostra refinada para a área de Educação em Ciências.

Código	Implicações para a área, segundo trechos extraídos dos textos.
A1	Optamos por trabalhar essa temática devido a defasagem de trabalhos que relacionam a química e os alimentos vinculada à ciência, tecnologia e a sociedade. [...] deste modo, a Educação CTS há de ser essencial para esta formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. (p.8).
A2	Desse modo, como visto anteriormente, a alimentação é de grande relevância para toda a Sociedade [...]. Trabalhar a alimentação saudável em uma Educação CTS pode resultar no início de uma nova cultura alimentar [...] dentre outros benefícios sociais. (p.7).
A3	Logo, considerando que esta temática faz parte da vida de todos, é necessário abordar questões em sala de aula que considerem o processo de reflexão crítica sobre esta temática, e para tal, os professores podem usar de modo estruturado os recursos tecnológicos associados ao uso do LD. (p. 7).
A4	Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de maior discussão sobre a contextualização dos conteúdos escolares, na formação de professores, considerando que a aproximação do conhecimento científico ao mundo real envolve a articulação de diferentes formas de ver e explicar fatos, situações, fenômenos e processos. (p. 6).
A5	Dado o exposto, pode-se entender que as ações da oficina temática “Alimentos” proporcionaram aos sujeitos envolvidos a reflexão sobre a importância da leitura dos rótulos e que cada alimento contém um valor energético diferente. [...] o que indica a importância de mobilizar tais conhecimentos, por meio de uma “Oficina Temática” em articulação teórico-prática. Porém, a decisão em colocar em prática essa atitude no dia a dia dependerá do aluno, o qual poderá fazê-lo quando achar necessário. (p. 7).

BORBA, K. M. N.; FONSECA, C. V.
O tema alimentação nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
(2011-2021): uma revisão sistemática

Código	Implicações para a área, segundo trechos extraídos dos textos.
A6	No que diz respeito à formação inicial de professores, as diversas potencialidades proporcionadas nos ambientes das oficinas temáticas, permitem que os alunos ampliem seus horizontes e se projetem profissionalmente com experiências que podem melhorar sua prática pedagógica. (p.7).
A7	Do exposto, compreende-se o relevante papel de aulas de Química em promover estratégias reflexivas sobre o corpo e suas relações com a educação para a saúde e a educação nutricional crítica. (p. 9).
A8	Diante disso, é necessária uma mudança de paradigma sobre o ensino de ciências, pois tais conteúdos continuam, em geral, sendo tratados de forma fragmentada, baseada na visão cartesiana/linear, os quais abordam os conteúdos de forma desarticulada. (p. 9).
A9	Verifica-se a efetividade da experimentação problematizadora no ensino de ciências, para tanto, faz-se necessário uma formação docente que valorize essa prática, sobrepondo as dificuldades que comumente são encontradas pelos professores ao aplicar atividades desse tipo, os quais encontram obstáculos desde pensar em maneiras de problematização do conteúdo, até trabalhar com experimentações em sala de aula. (p.8).
A10	As transformações observadas nas percepções desses jovens nos mostram que a escola é um espaço/tempo privilegiado para desenvolver consciência alimentar. (p. 1).
A11	Com os resultados obtidos foi possível observar a importância da introdução de uma nova metodologia de ensino com a inserção de uma atividade lúdica para o ensino de termoquímica relacionada aos alimentos. (p. 7).
A12	O conhecimento do tema pesquisado contribuiu para a percepção da importância de qualificação das pessoas na escolha dos alimentos que compõem as refeições. Despertou o interesse e o compromisso com o desenvolvimento de novas pesquisas que visem a segurança alimentar e nutricional [...]. (p. 7).
A13	Mediante o desenvolvimento dessa atividade, foi possível perceber que, a partir do uso de diferentes estratégias, a escola e o professor desempenham papel fundamental na formação de hábitos e práticas de alimentação saudável. (p. 1).
A14	Assim, acreditamos que o presente texto não apenas ressalta a necessidade de uma visão problematizadora e contextualizada do conhecimento químico, como também defende uma prática docente atenta aos interferentes sociais, políticos, econômicos e culturais, que assumem, irrefutavelmente, um papel indispensável nos processos de ensino e aprendizagem. (p. 7-8).
A15	Defende-se que esse tratamento pedagógico possibilitaria tanto os sujeitos ampliarem suas compreensões quanto à trajetória de produção e uso desses produtos, bem como propiciar uma formação crítica que fortalece a sua responsabilidade social e de participação pública para tomada de decisões que envolvem situações de natureza sociocientífica. (p. 1).
A16	Isto nos leva a pensar que não só o tema escolhido facilita o desenvolvimento deste conceito, mas também a metodologia utilizada durante as aulas. Esta metodologia se baseou em atividades teórico-práticas contextualizadas e problematizadas, acoplado às atividades experimentais o uso de vídeos, de textos e de discussões em grupo. (p. 11).
A17	Acredita-se que a presente pesquisa e seus resultados podem ser caracterizados como instrumentos geradores de reflexões na área do ensino, possibilitando que seja discutida a utilização de materiais didáticos construídos por professores do ensino médio. Ademais, colocam em pauta a vicissitude dos conhecimentos em nutrição, sob a ótica da ciência Química, imersos em contextos específicos, através de uma abordagem que respeite as premissas pedagógicas, os sujeitos e suas especificidades, no âmbito do entorno sóciohistórico. (p. 11).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os trabalhos discriminados no Quadro 2 também foram categorizados quanto à natureza da pesquisa desenvolvida, chegando-se às seguintes inferências: a maior parte dos textos analisados foi classificado como pesquisa qualitativa (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A13, A14 e A17); três trabalhos foram classificados como relato de

experiência/ sem metodologia de pesquisa caracterizada (A12, A15 e A16); um trabalho foi identificado como pesquisa qualitativa-quantitativa (A7). Aqui, percebe-se que a amostra refinada obtida converge com indicador análogo referente à área de Educação em Química, publicado recentemente (OLIVEIRA; STEIL; FRANCISCO-JUNIOR, 2022).

Em relação às instituições de ensino às quais os autores principais estão vinculados, verifica-se que: UFRGS, UFRPE, UnB, UEG, UEM aparecem com dois trabalhos, cada; UFPE, UFOP, UNESP, UFMG, UFFS, IFRS e UFSC aparecem com um trabalho, cada. Comparando-se com os dados gerais da Tabela 3, observa-se que os trabalhos relacionados ao ensino de Química estão mais concentrados nas universidades da região Sul, enquanto que os trabalhos da amostra global estão concentrados na região Sudeste. Tais dados convergem com o protagonismo da região Sul, na área de Educação em Ciências (SCHNORR; PIETROCOLA, 2022).

No que concerne aos trabalhos da categoria denominada **práticas pedagógicas**, constatou-se que três trabalhos adotaram a experimentação como atividade principal, havendo também ocorrência do uso de questionários e de aulas expositivas/dialogadas (Quadro 4). Constata-se que as estratégias didáticas são similares às constatadas na revisão da literatura desenvolvida por Fonseca e Hesse (2021).

Quadro 4 – Estratégias de ensino desenvolvidas nas práticas pedagógicas de Química.

Código	Estratégias didáticas	Conteúdos conceituais
A8	Aulas expositivas e dialogadas.	Bioquímica, Termoquímica, Reações Orgânicas.
A9	Experimentação.	Química orgânica, reações.
A10	Questionário, aula expositiva e dialogada.	Não foi mencionado um conteúdo específico de Química, sendo a intervenção centrada em uma Pirâmide Alimentar.
A11	Questionário e análise de vídeos.	Termoquímica.
A13	Experimentação.	Bioquímica, Química Orgânica.
A16	Experimentação.	Bioquímica, Termoquímica, Reações Orgânicas.
A17	Debates, aulas expositivas, realização de exercícios, interpretação de textos jornalísticos adaptados, atividade prática e investigativa.	Química Orgânica, Bioquímica e Grandezas Químicas (massa e mol).

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A leitura do Quadro 4 também denota pequena variação dos conceitos químicos conectados ao ensino do tema “alimentação”. Os conteúdos conceituais relacionados à

Físico-Química, mais precisamente vinculados à Termoquímica, aparecem em três trabalhos. Os conteúdos conceituais atrelados à Química Orgânica e à Bioquímica também são frequentes. Reforça-se a importância de se buscar formas de tornar os conteúdos desse campo do saber mais significativos para os estudantes (BRAIBANTE; ZAPPE, 2012). Em relação aos modelos pedagógicos adotados nas intervenções didáticas mencionadas no Quadro 4, a leitura da íntegra dos trabalhos revelou que: quatro trabalhos podem ser classificados no escopo do modelo construtivista (A8, A11, A13 e A16); dois trabalhos podem ser identificados com o modelo CTS (A9 e A10); apenas um trabalho converge com o modelo sociocultural (A17). Tais indicadores, em termos proporcionais, possuem relativa aproximação com as ocorrências de modelos pedagógicos descritas, recentemente, na literatura da área de Educação em Ciências (FONSECA; HESSE, 2021).

Considerações finais

Com base no conjunto dos resultados apresentados e análises efetuadas, conclui-se que este trabalho respondeu aos problemas de pesquisa propostos. Identificou-se que a palavra-chave “alimentar” é a que mais aparece nos trabalhos selecionados, na primeira etapa da revisão; os trabalhos encontrados estão mais concentrados, geograficamente, na região Sudeste e na região Sul do país; as instituições que mais produziram trabalhos sobre a temática “alimentação”, de acordo com o escopo desta investigação, se encontram no Rio de Janeiro, com destaque para a UFRJ.

Em relação às práticas pedagógicas de Química, obtidas na amostra refinada e aprofundadas na análise: em maior proporção, são orientadas pelo modelo pedagógico construtivista, sendo seguido pelo modelo pedagógico CTS. A ausência dos modelos tecnicista, redescoberta e tradicional deram à amostra refinada uma característica pedagógica condizente com as discussões acadêmicas contemporâneas, demonstrando que esses trabalhos buscaram superar as limitações de tais modelos (FONSECA; HESSE, 2021). Identificou-se que as estratégias didáticas mais utilizadas abrangem o ensino por meio da experimentação, havendo a ocorrência de aulas expositivas e dialogadas. Quanto aos conteúdos conceituais, a análise efetuada mostrou que são mais frequentes os tópicos de Termoquímica, Química Orgânica e Bioquímica.

Os resultados e discussões empreendidas neste artigo permitiram a identificação de

tendências emergentes, contribuindo para o avanço da área e fornecendo alguns subsídios, que podem ser aproveitados para a melhoria das práticas pedagógicas. Os dados obtidos indicam alguns desafios, que incluem a necessária expansão das pesquisas em ensino de Química (com a temática de interesse): em diferentes estados e regiões brasileiras; que tratam de práticas pedagógicas; com abordagens críticas, especialmente as centradas no ideário do modelo pedagógico sociocultural; com discussões que estimulem a diversificação das estratégias didáticas e dos conteúdos conceituais relacionados ao tema “alimentação”.

Espera-se que, por meio deste estudo, seja possível a elaboração do aperfeiçoamento dos movimentos de pesquisa e de reflexão direcionados ao ensino de Ciências da Natureza, no geral, e de Química, em particular. As discussões apresentadas podem e devem ser complementadas por investigações análogas, envolvendo outras fontes bibliográficas, como periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, por exemplo.

Referências

- ABRAPEC. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. **ENPEC – Edições anteriores**. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec-edicoes-antiores/>. Acesso em 29 de junho de 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2010.
- BRAIBANTE, M. E. F.; ZAPPE, J. A. A química dos agrotóxicos. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 1, p. 10-15, 2012.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, 2002.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP 2/2019.
- BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.ensinomedio.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DELAMUTA, B. H.; et al. O uso de aplicativos para o ensino de Química: uma revisão sistemática de literatura. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, p. e145621-e145621, 2021.

DE PAOLI, J.; MACHADO, P. F. L. A percepção de alunos de Ensino Médio sobre Suplementação Alimentar. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2021. Anais.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

FARIAS, I. M. S. de. et al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.

FERNANDES, R. C. A. **Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FERNANDES, R. C. A.; NETO, J. M. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2012.

FERREIRA, M. dos S. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. **Práxis Educativa**, p. 123-130, 2009.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Sequências didáticas e práticas pedagógicas em ciências naturais: elementos emergentes de pesquisas contemporâneas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, a5393, 2021.

FONSECA, C. V. Teoria das representações sociais e educação em ciências: aspectos emergentes de uma disciplina de pós-graduação da UFRGS. In: MISSIAS-MOREIRA, R.; COLLARES-DA-ROCHA, J. C. C.; FONSECA, C. V. (Org.). **Temas interdisciplinares sobre representações sociais**. 1ed. Alegre: Editora Terried, 2023, v. 1, p. 26-46.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GONÇALVES, C. A. A.; MONTEIRO, M. A. A., MONTEIRO, I. C. C., TRAVAIN, Silmar A. Caloria dos Alimentos – Uma Abordagem Lúdica para o Ensino de Termoquímica. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2015. Anais.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. et al. (org.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. p. 57-76. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIOURANIS, N. M. M.; SILVEIRA, M. P. Combustíveis: uma abordagem problematizadora para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 1, p. 68-74, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCELO, M. C. A.; FONSECA, C. V. Modelos educacionais na licenciatura em Química: um estudo documental envolvendo trabalhos de conclusão de curso. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 41, p. 1-28, 2019.

MIRANDA, N. S.; MARTINS, L.; CASTRO, L. V. F. S. Propostas didático-pedagógicas para a Educação em Saúde: análise crítica de trabalhos publicados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 7, n. 3, p. 127-150, 2018.

OLIVEIRA, I. T.; STEIL, L. J.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Pesquisa em ensino de química no Brasil entre 2002 e 2017 a partir de periódicos especializados. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. contínuo, p. e239057-e239057, 2022.

OLIVEIRA, M. F. A.; VIANA, A. R. G.; SANTOS, M. A. P. O consumo alimentar de escolares: um artigo de revisão. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2013. Anais.

PACHECO, P. Abordagens e campos temáticos: segurança, soberania alimentar, educação científica infantil e participação da comunidade local. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2019. Anais.

PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. Oficina temática composição química dos alimentos: uma possibilidade para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 4, p. 289-296, 2014.

RAMOS, N. M. de M. **A culinária e o ensino da química em contexto laboratorial**. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Física e Química). UBI: Covilhã, 2013.

RAMOS, M. G.; MASSENA, E. P.; MARQUES, C. Química Nova na Escola - 20 anos: um patrimônio dos educadores químicos. **Química Nova na Escola**, v. 37, p. 116-120, 2015.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25, p. 14-24, 2002.

SCHNORR, S. M.; PIETROCOLA, M. Educação em ciências e matemática no Brasil: uma revisão sistemática de 25 anos de pesquisa (1994–2018). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e37242-30, 2022.

VASCONCELOS, N. B. de. **O Saber e as escolhas alimentares de jovens: o entendimento da relação saúde-doença a partir da alimentação**. Dissertação (Mestrado

BORBA, K. M. N.; FONSECA, C. V.
O tema alimentação nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
(2011-2021): uma revisão sistemática

Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

VIEIRA, L. B. G. et al. Situação de Estudo: O que vem sendo publicado em eventos e periódicos da área de ensino de ciências? **Revista Ensaio**, v.20, e2914, 2018.

Recebido em: 10 dez.2023.
Aprovado em: 04 mar.2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor (a) de língua espanhola: os autores