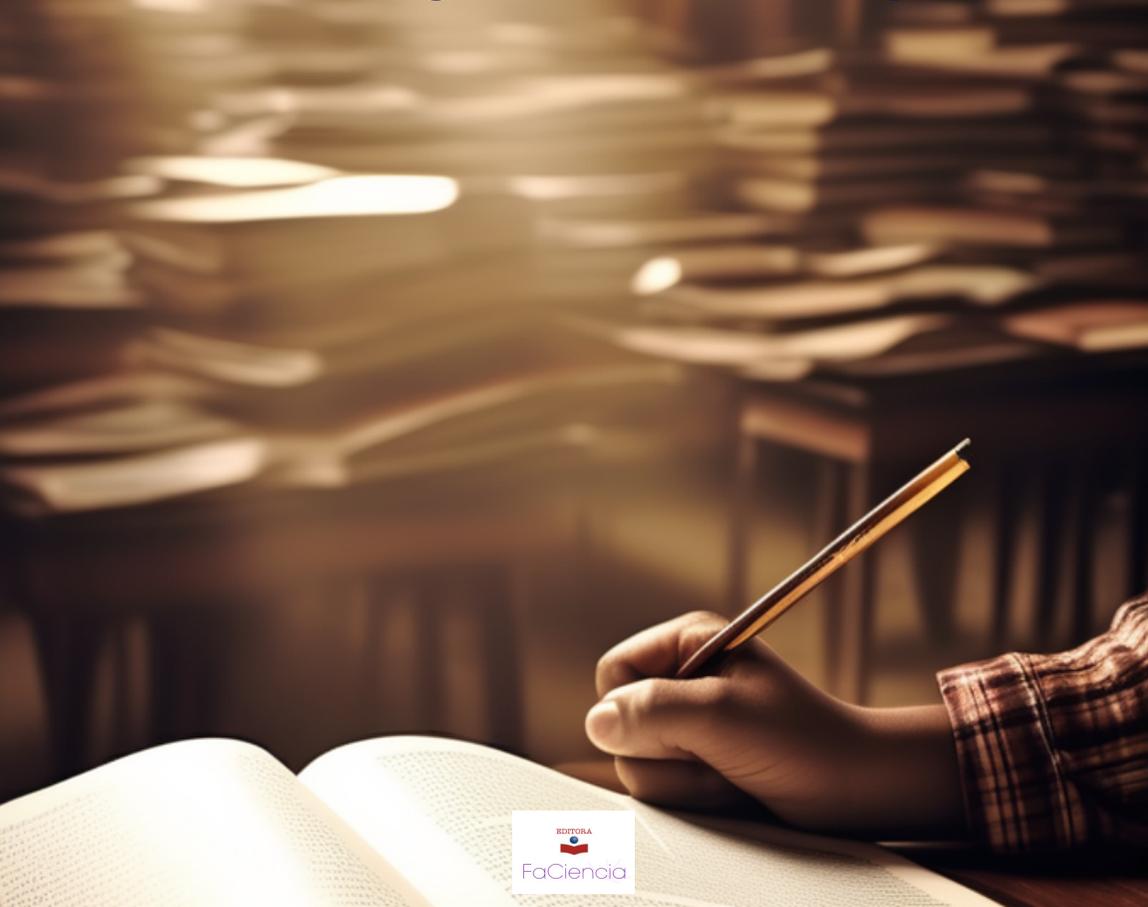


DANIEL V. MARTINS, RUAN R. MESQUITA, ANA PAULA C. A. DA SILVA,
MARCOS FERNANDES-SOBRINHO, RODRIGO S. CAMACHO, ANDRÉIA SANGALLI,
GICELMA DA F. CHACAROSQUI TORCHI, ALFREDO G. RAJO SERVENTICH
(ORGS.)

**COLEÇÃO DESAFIOS DO ENSINO E
DA APRENDIZAGEM**

VOLUME II

**EDUCAÇÃO BÁSICA
EM PAUTA**



**COLEÇÃO DESAFIOS DO ENSINO E
DA APRENDIZAGEM**

VOLUME II

**EDUCAÇÃO BÁSICA
EM PAUTA**

**DANIEL VALÉRIO MARTINS,
RUAN ROCHA MESQUITA,
ANA PAULA CAVALCANTE ALENCAR DA SILVA,
MARCOS FERNANDES-SOBRINHO,
RODRIGO SIMÃO CAMACHO,
ANDRÉIA SANGALLI,
GICELMA DA FONSECA CHACAROSQUI TORCHI,
ALFREDO GUILHERMO RAJO SERVENTICH
(ORGS.)**

CONSELHO EDITORIAL

- Dr. Ademir Mattos – UNIUV, Brasil.
Dr. Alfredo Guillermo Rajo Serventich – UIIM, México.
Dr. André Giulliano Mazini – UEMS, Brasil.
Dr. Angel Baldomero Espina Barrio – USAL, Espanha.
Dr. Antônio Augusto Bonatto Barcellos – USAL, Espanha.
Dra. Arlete Assumpção Monteiro – USP, Brasil.
Dr. Carlos Everaldo Silva – UFAL, Brasil.
Dr. Carlos Ubiratan da Costa Schier – UEPG, Brasil.
Dr. Cássio Knapp – UFGD, Brasil.
Dr. Cleverton Juliano Vicentini – IFPR, Brasil.
Dr. Daniel Valério Martins – IF Goiano, Brasil.
Dra. Denise Silva – SEED/MS, Brasil.
Dra. Elzanir dos Santos – UFPB, Brasil.
Dra. Euzelene Rodrigues Aguiar – UNEB, Brasil.
Dr. Gerardo Pompeu Ribeiro Neto – USAL, Espanha.
Dr. Luis Antonio Corchete-Sánchez – USAL, Espanha.
Dr. Luiz Nilton Corrêa – UAC, Portugal.
Dr. Marcos Fernandes-Sobrinho – IF Goiano, Brasil.
Dra. Maria Dolores Fernandes Malanda – UBU, Espanha.
Dra. Maria Esther Martinez Quinteiro – UPT, Portugal.
Dra. Racquel Valério Martins – UFGD, Brasil.
Dra. Rosana Eduardo da Silva Leal – UFS, Brasil.
Dra. Silvia Soriano Hernández – UNAM, México.
Dra. Yeldy Milena Rodríguez García – UNAL, Colômbia.

INSTITUIÇÕES ORGANIZADORAS



INSTITUIÇÕES APOIADORAS



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



Desafios do Ensino e da Aprendizagem: Educação Básica em pauta

1ª Edição

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398>

Organizadores: Daniel Valério Martins, Ruan Rocha Mesquita, Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva, Marcos Fernandes-Sobrinho, Rodrigo Simão Camacho, Andréia Sangalli, Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi, Alfredo Guilherme Rajo Serventich

Capa e edição: Ruan Rocha Mesquita

Revisão Científica: Cirlene Pereira dos Reis Almeida, Daniel Junior de Oliveira

Revisão Ortográfica: Simone Aparecida Fonseca Alves

Apresentação: Organizadores

Prólogo: María del Carmen Palmero Cámara, María Dolores Fernández Malanda e Juan Alfredo Jiménez Eguizábal

Prefácio: Daniel Junior de Oliveira

Posfácio: Cirlene Pereira dos Reis Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação básica em pauta [recurso eletrônico]. / Organizadores: Daniel Valério Martins... [et al.]. Curitiba/PR: Edições FaCiência, 2024. (Coleção desafios do ensino e da aprendizagem, v.2) 185 p.

ISBN: 978-65-89779-13-1

Demais organizadores: Ruan Rocha Mesquita, Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva, Marcos Fernandes-Sobrinho, Rodrigo Simão Camacho, Andréa Sangalli, Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi, Alfredo Guilherme Rajo Serventich.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Educação básica. 4. Aprendizagem I. Martins, Daniel Valério. II. Mesquita, Ruan Rocha. III. Silva, Ana Paula Cavalcante Alencar da. Ana Paula Cavalcante Alencar da. VI. Fernandes-Sobrinho, Marcos. V. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

Copyright © 2024 Editora FaCiência e autores

Todos os direitos reservados. Proibida a tradução, versão ou reprodução, mesmo que parcial, por quaisquer processos mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização por escrito dos autores do livro.

 **EDITORA**
FaCiência

Rua Visconde de Nácar, no 1.510; cj. 1003
Centro - Curitiba/PR - CEP 80410-201

<https://www.faciencia.edu.br/editora-faciencia/>

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Os Organizadores	
Prólogo.....	11
María del Carmen Palmero Cámara, María Dolores Fernández Malanda e Juan Alfredo Jiménez Eguizábal	
Prefácio	13
Daniel Junior de Oliveira	
Obesidade infantil associada ao ambiente familiar, escolar e comportamento sedentário: uma análise bibliográfica de 2003 a 2022	15
Belisa Cicílio Duarte e Grassyara Pinho Tolentino	
Sobreculturalidade: apontamentos essenciais para promoção da equidade na Educação Escolar	28
Cibeli Gonçalves Cardozo e Silvana Maria da Silva Guilherme	
Reflexões acerca do preconceito linguístico no contexto escolar: as aulas de Língua Portuguesa em pauta	41
Claudinea dos Reis Gonçalves e Cleber Cezar da Silva	
Um Estado da Arte sobre produtos educacionais como auxílio no desenvolvimento da psicomotricidade na educação infantil	53
Cristina Cicílio Duarte e Patrícia Espíndola Mota Venâncio	
Ensino de Física na Educação Básica a partir de relações entre ciência, tecnologia e sociedade: Estado do Conhecimento	66
Gustavo Pereira da Costa e Cinthia Maria Felício	
Ensino de Geometria Plana a alunos do Ensino Fundamental, utilizando o Tangram e resolução de problemas	80
João Paulo Henrique Pereira de Oliveira e Júlio César Ferreira	
Uso de jogos eletrônicos nos jogos internos dos Colégios Militares de Goiás: pensando por perspectivas de aplicação.....	97
Levi Santos Santana e Patrícia Espíndola Mota Venâncio	
A soberania alimentar antes e pós-pandemia e a percepção do estudante do ensino médio da disciplina de Sociologia sobre os impactos do COVID-19 em suas economias familiares	122
Neusila Segatto e Pedro Henrique Silvestre Nogueira	
O uso das tecnologias no âmbito escolar com ênfase no ensino de Geografia como uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem ...	144
Rainara Martins da Silva e Cinthia Maria Felício	

Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e sua importância para a Educação Básica	164
Renata Passos Teixeira e Cleber Cezar da Silva	
Posfácio	180
Cirlene Pereira dos Reis Almeida	
Sobre os organizadores	183

APRESENTAÇÃO

A Coleção Desafios do Ensino e da Aprendizagem é uma iniciativa voltada ao incentivo e à socialização da produção científica em Instituições do Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras envolvidas no projeto SOBRECULTURALIDADE NO MÉXICO E A INTERCULTURALIZAÇÃO CURRICULAR DO IF GOIANO, CAMPUS URURAIÁ, coordenado pelo professor Dr. Daniel Valério Martins, submetido ao edital de número 14/2024 e aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Esta coleção contém seis volumes e se insere também, no contexto do Macroprojeto de Pesquisa intitulado “POLÍTICAS PÚBLICAS, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: articulações entre ensino, tecnologia e sociedade” de autoria de Marcos Fernandes-Sobrinho, que pretendeu envolver grupos de docentes pesquisadores, seus orientandos e egressos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí e contou com apoio financeiro parcial, proveniente do Termo de Convênio PPGEnEB/IFGoiano e IFTM/Paracatu, cuja rubrica é 339020 – Auxílio Financeiro a Pesquisador.

Os volumes possuem capítulos de autoria de professores, pesquisadores e estudantes de outras instituições nacionais e internacionais que foram convidadas a apoiar a materialização do projeto por desenvolverem atividades nas temáticas abordadas, e têm como premissas a produção e difusão do conhecimento, as quais envolvem processos de reflexão, indagação, e a busca metódica por respostas a problemas que ajudem no bem-viver da humanidade.

Com base nesse entendimento, percebemos, por meio da atuação docente em instituições públicas e privadas de ensino superior, que se faz

necessário reivindicarmos que a Universidade desenvolva políticas de incentivo à produção científica, à pesquisa, à extensão e ao ensino, desde a graduação, possibilitando assim uma formação mais orgânica e com maior alcance social. Essa constitui a principal motivação para a organização desta coleção.

Dessa maneira, os Desafios do Ensino e da Aprendizagem que compõem essa coleção versam sobre os campos diversificados do saber e sobre múltiplos enfoques, que nos possibilitam o olhar plural sobre objetos de estudos também diversificados, além de contribuir na interação interinstitucional e internacionalização das instituições envolvidas.

O Volume II, Educação Básica em pauta aborda os desafios que vão desde a prática docente, produção de material didático, uso de tecnologias, ao que se observa desde o ponto de vista dos educandos a eficiência e eficácia de metodologias aplicadas bem como a atenção dos educandos sobre transtornos que necessitam um olhar diferenciado.

O primeiro texto aborda a temática da Obesidade Infantil e sua associação ao ambiente familiar, escolar e comportamento sedentário. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada na base de dados MedLine via Pubmed, considerando os períodos de 2003 a 2022. Os resultados mostram uma forte associação entre obesidade infantil, ambiente familiar, escolar e sedentarismo.

O segundo texto, trata-se de um estudo bibliográfico apresentando os caminhos necessários para a promoção e compreensão do processo de Sobreculturalidade e traz o conceito com apontamentos essenciais para promoção da equidade na Educação Escolar.

O terceiro estudo abarca um tema polêmico, porém reflexivo, que busca revelar o preconceito existente entre o ensino da linguagem formal e o ensino da língua portuguesa pautado nos aportes da sociolinguística. O artigo discute o papel da escola, do professor e dos livros didáticos acerca da

problemática.

O quarto escrito traz um Estado da Arte sobre produtos educacionais como auxílio no desenvolvimento da psicomotricidade na Educação Infantil, a partir das dissertações produzidas no curso de Mestrado Profissional, utilizando o portal EduCapes.

O quinto texto aborda um Estudo do Conhecimento sobre o Ensino de Física na Educação Básica a partir de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Apresenta uma reflexão sobre estratégias de ensino para o entendimento do mundo tecnológico em que vivemos, com possibilidade de promoção de uma educação mais crítica, reflexiva e com maior protagonismo do estudante.

No sexto estudo é proposto uma análise sobre o ensino de geometria plana nas escolas. Mostra o Tangram como uma ferramenta de excelente abordagem geométrica, ao partir do ponto de vista da resolução de problemas, acreditando ser essa abordagem bastante proveitosa.

O sétimo texto tem como objetivo apresentar possibilidades do uso de uma plataforma com jogos eletrônicos nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás. Para tanto o estudo seguiu uma metodologia de pesquisa do tipo Estado da Arte, com caráter exploratório.

No oitavo escrito, é abordada a soberania alimentar antes e pós-pandemia na percepção do estudante do ensino médio da disciplina de Sociologia sobre os impactos da Covid-19 e suas economias familiares. Um estudo desenvolvido em uma escola estadual de Rondônia.

O nono estudo tem como temática o uso das tecnologias no âmbito escolar com ênfase no ensino de Geografia como uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi compreender a importância da utilização das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e realizou uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos, em livros e no Portal de Periódicos Capes e Scielo.

O décimo e último texto busca estabelecer uma relação entre os conceitos de língua, sujeito, texto e contexto e, posteriormente, define e diferencia gêneros discursivos e textuais. Além disso, traz uma breve discussão sobre os gêneros emergentes e traça um paralelo entre estes, a internet e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) demonstrando como a mudança linguística ocorre de forma concomitante com a mudança da sociedade.

A você, leitor/a, esperamos que os conhecimentos compartilhados neste volume da coleção, contribuam de alguma maneira nos seus desafios no ensino e na aprendizagem como docente e como pesquisador/a, mas, sobretudo, como alguém que está trilhando seu caminho em uma jornada para o bem da coletividade.

Os Organizadores

PRÓLOGO

En las páginas de un prólogo, invariablemente, se vehiculan de modo entrelazado expresiones emocionales y conocimientos más o menos pertinentes.

Emoción al referirnos al nutrido grupo de profesores autores de esta obra a quienes reconocemos y apreciamos desde hace ya algunas décadas. Eran tiempos de juventud pedagógica y de formación permanente. Las Universidades de Burgos y Salamanca fueron los escenarios de nuestros encuentros y de nuestro aprendizaje conjunto. Ya entonces destacaban en ellos dos rasgos de su personalidad, ahora intensamente reforzados. Por un lado, su interés por ampliar los márgenes del conocimiento interdisciplinar sobre la cultura y la educación y, por otro, una dedicación irrestricta hacia el significado más profundo del magisterio, el oficio de aprendiz, adoptándolo como norma de conducta profesional.

Emociones y también conocimientos. Recordaba, con toda pertinencia, el profesor Víctor García de la Concha en su Lección Inaugural de Apertura de Curso 2000-01 en la Universidad de Salamanca, lo que afirmaba Virginia Woolf, actualizando un viejo precepto fundamental de la Retórica: *‘Saber para quién se escribe, es saber cómo hay que escribir’*. Pero no es menos cierto que *‘saber cómo se escribe es saber para quién se escribe’*. En efecto, al adentrarnos en el texto, cuya estructura se describe con lucidez y precisión en la presentación de este vollumen, comprobamos de inmediato la fiabilidad y espíritu crítico en la construcción de la estructura general del contenido, aportando a lo largo de los distintos capítulos datos, conceptos y relaciones inéditas, así como rigor en la crítica interna y externa de los aspectos antropológicos y pedagógicos abordados.

¿Dónde radica el atractivo especial de la obra que ahora prologamos? *Desafíos do Ensino e da Aprendizagem: Educação Básica em pauta* tiene el mérito

especial de llamar la atención sobre uno de los aspectos actuales más apasionantes y cargados de semántica, como es el conocimiento interdisciplinar y su plasmación en la educación básica. Fruto de una inteligente coordinación llevada a cabo por los organizadores de la obra - Daniel Valério Martins, Ruan Rocha Mesquita, Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva, Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi, Rodrigo Simão Camacho, Andréia Sangalli-, el presente Volumen II contiene diez trabajos sobre aspectos cognoscitivos, prácticos y evaluativos de aspectos con un enorme potencial como la obesidad infantil, la sobreculturalidad y la equidad, los conceptos lingüísticos, la psicomotricidad, el juego electrónico, los géneros textuales, Sociología y economía familia y nuevos perfiles innovadores y aplicaciones en la enseñanza de la Física, la Geometría y la Geografía. Temas aparentemente heterogéneos, pero en clara interacción en la práctica cotidiana de la educación básica, cuyo conjunto invita a repensar la interdisciplinaridad en la cultura material de la escuela y en el oficio docente. En la obra colectiva el lector encontrará propuestas de saber y de hacer para, entre todos, ir construyendo una nueva educación básica, más justa y comunitaria, también más provocadora e interdisciplinar. El porvenir de la educación depende sin duda de la capacidad creativa para proponer soluciones originales. Esta es sin duda, una de sus mejores contribuciones, el marcado deseo de organizar la educación básica de otro modo, renovando sus discursos y prácticas, haciendo realidad una dentro y fuera de la escuela las aspiraciones más universales y justas de formar ciudadanos y ciudadanas libres. Requisito fundamental para una sociedad más inclusiva, plural y emancipada.

Dra. María del Carmen Palmero Cámara
Dra. María Dolores Fernández Malanda
Dr. Juan Alfredo Jiménez Eguizábal

Universidad de Burgos

PREFÁCIO

Assumir a responsabilidade de redigir um prefácio para um livro constitui um privilégio que proporciona a oportunidade de examinar a obra em primeira mão. No entanto, isso implica igualmente uma responsabilidade de grande peso que é contextualizar a obra e instigar a reflexão do leitor antes mesmo de ele iniciar a sua leitura.

Com alegria, aceitei o convite dos professores Daniel Valério Martins, Ruan Rocha Mesquita, Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva, Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi, Rodrigo Simão Camacho, Andréia Sangalli, organizadores deste livro, para redigir o prefácio. Ao ter acesso aos textos reunidos neste volume, experimentei uma grande satisfação ao observar a composição das temáticas abordadas e identificar os seus autores.

É com grande entusiasmo que apresento o livro: **Desafios do Ensino e da Aprendizagem: Educação Básica em pauta**. Esta obra simboliza um marco importante no campo educacional, uma construção de conhecimento e reflexões cuidadosamente selecionadas que abordam questões fundamentais da Educação Básica. O leitor encontrará uma riqueza de perspectivas e análises elaboradas com o objetivo de incentivar e promover a disseminação da produção científica em Instituições de Educação Superior (IES) tanto no Brasil quanto no exterior.

Assim, os desafios do ensino e da aprendizagem envolvidos nesta obra englobam diversas áreas do conhecimento e são analisados a partir de múltiplas perspectivas, proporcionando-nos uma visão abrangente de objetos de estudo igualmente variados. Além disso, esta obra é importante para a colaboração entre instituições e para a internacionalização das entidades envolvidas.

A Educação Básica é o alicerce sobre o qual se erguem edifícios do conhecimento, é o ponto de partida que merece atenção especial, o

estabelecimento de um diálogo contínuo. Mesmo tendo consciência dos desafios por vivenciarmos as políticas neoliberais que promovem uma formação centrada em responder testes padronizados, permeados pela lógica instrumental, acrescenta-se as disparidades no acesso, a qualidade física das instituições e, sobretudo, a qualidade de aprendizagem; estes autores não medem esforços para desenvolverem suas pesquisas no âmbito da Educação Básica e introduzirem, a partir de então, novas possibilidades.

Este livro é uma proposta brilhante de jogar luz às complexidades presentes na Educação Básica, um esforço coletivo em tornar público suas pesquisas na área da educação, uma vez que se encontra no II volume com discussões que muito têm a contribuir para reflexões que visem à emancipação e evolução intelectual.

Neste livro, o leitor encontrará análises aprofundadas sobre diversos temas como: obesidade infantil associada ao ambiente familiar, escolar e comportamento sedentário; Sobreculturalidade; Reflexões acerca do preconceito linguístico; Estado da Arte sobre produtos educacionais; Ensino de Física na Educação Básica e relação entre Ciência Tecnologia e Sociedade; Ensino de Geometria Plana utilizando Tangram; Uso de jogos eletrônicos; Soberania alimentar antes e pós-pandemia; Uso de tecnologias no âmbito escolar; Gêneros textuais emergentes na mídia virtual. A leitura desperta a pensar múltiplos temas em várias realidades educativas da Educação Básica.

Que este livro inspire reflexões teóricas e práticas em busca de uma jornada coletiva e que, por meio da qual, possa-se vislumbrar um futuro educacional que transforme, no dia a dia, o fazer docente da Educação Básica, contribuindo para a tão esperada transformação social, que só pode ser promovida através de uma educação laica, pública de qualidade referenciada no social.

Dr. Daniel Junior de Oliveira
Faculdade de Inhumas – FacMais

OBESIDADE INFANTIL ASSOCIADA AO AMBIENTE FAMILIAR, ESCOLAR E COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DE 2003 A 2022

Belisa Cicilio Duarte
Grassyara Pinho Tolentino

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-1>

RESUMO

A obesidade infantil tem aumentado nos últimos anos, sendo considerada um grave problema de saúde pública. Hábitos alimentares inadequados, alto tempo frente às telas e sedentarismo são fatores que influenciam o ganho de peso. Diante do exposto, este estudo tem como objetivo pesquisar sobre a Obesidade Infantil e sua associação ao ambiente familiar, escolar e comportamento sedentário. A pesquisa bibliográfica foi realizada na base de dados MedLine via Pubmed, no mês de novembro de 2022, considerando os períodos de 2003 a 2022. Os resultados mostraram uma forte associação entre obesidade infantil, ambiente familiar, escolar e sedentarismo.

Palavras-chave: Obesidade infantil; Alimentação; Comportamento.

RESUMEN

La obesidad infantil ha aumentado en los últimos años y se considera un grave problema de salud pública. Los hábitos alimenticios inadecuados, el tiempo de pantalla elevado y el sedentarismo son factores que influyen en el aumento de peso. Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio tiene como objetivo investigar la Obesidad Infantil y su asociación con los ambientes familiar y escolar y el comportamiento sedentario. La búsqueda bibliográfica se realizó en la base de datos MedLine vía Pubmed, en noviembre de 2022, considerando los períodos de 2003 a 2022. Los resultados mostraron una fuerte asociación entre la obesidad infantil, el ambiente familiar y escolar y el sedentarismo.

Palabras clave: Obesidad infantil; Comida; Comportamiento.

INTRODUÇÃO

A obesidade infantil é um dos desafios mais sérios de saúde pública no século XXI, tanto que a sua prevalência continua a aumentar de forma alarmante (MONIZ *et al.*, 2011). De acordo com dados da OMS estima-se que em 2025 o número de crianças obesas no planeta chegue a 75 milhões. Tal fato é motivo de grande preocupação, pois a obesidade é um importante determinante para o surgimento de várias doenças e agravos à saúde, tais como doenças cardiovasculares, dislipidemia, hipertensão, resistência à insulina e problemas psicossociais (PASSOS *et al.*, 2020).

A obesidade é uma doença crônica não transmissível (DCNT) de origem multifatorial e complexa, sendo considerada um grave problema de saúde pública devido às suas proporções epidêmicas (BRASIL, 2022).

A falta de atividade física e uma alimentação desequilibrada são reconhecidos como os principais comportamentos de risco de estilo de vida para a obesidade (CUREAU *et al.*, 2018).

Sabe-se que o comportamento alimentar é formado nos primeiros anos de vida e os hábitos alimentares da idade adulta são relacionados aos aprendidos na infância (PASSOS *et al.*, 2015).

O ambiente alimentar e a exposição à publicidade na infância são condicionantes importantes da obesidade infantil e o conceito de “sociedade obesogênica” foi cunhado para indicar o quanto os fatores “ambientais”, relacionados com as práticas de produção, comercialização e consumo de alimentos, assumem particular relevância na configuração do problema (HENRIQUES *et al.*, 2018).

As crianças passam grande parte do dia nas escolas, fase caracterizada por um maior convívio social devido ao início da participação em atividades em grupos e recreativas, assim passando a sofrer influência dos colegas e adultos, podendo tais influências repercutir na saúde. Devido ao papel da escola no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças, é importante o acompanhamento da alimentação ofertada nesse ambiente,

seja por meio das cantinas escolares, ou da própria alimentação escolar, uma vez que poderão refletir também no perfil de saúde desses escolares (OLIVEIRA; FISBERG, 2003).

Com base no exposto, está bem estabelecido na literatura que a obesidade se tornou um problema de saúde pública, afetando todas as idades, inclusive as crianças. Portanto, o presente capítulo tem como objetivo investigar a relação entre Obesidade Infantil, ambiente familiar, escolar e comportamento sedentário através de uma pesquisa bibliográfica considerando os períodos de 2003 a 2022.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base de dados MedLine via Pubmed, no mês de novembro de 2022. Inicialmente, foi realizada a busca no modo avançado, utilizando os descritores causality, multifactorial e obesity pediatric combinados com o booleano AND. Depois foram realizadas novas buscas com descritores mais específicos.

Os principais limites utilizados foram acesso livre, idioma português ou inglês e artigos publicados de 2003 a 2022 (Quadro 1).

Os artigos foram selecionados de acordo com os critérios de maior relevância, metodologia e clareza.

Os outros artigos citados nessa revisão foram recuperados das citações dos artigos selecionados.

Quadro 1 - Síntese da metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica

Base de Dados	Palavras-chave
Pubmed	Causality, multifactorial, obesitypediatric, ultra-processed food, feeding, Behavior, school, exercise
Artigos selecionados	
Autor/data	Título
Batista Filho; Rissin, 2003	Nutritional transition in Brazil: geographic and temporal trends

Oliveira; Fisberg, 2003	Obesidade na infância e adolescência: uma verdadeira epidemia.
Rossi; Moreira; Rauen, 2008	Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família.
Brasil, 2009	Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da Educação Básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).
Dumith <i>et al.</i> , 2010	Comportamento sedentário em adolescentes: a visita de 11 anos da coorte de nascimentos de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 1993.
Proença, 2010	Alimentação e globalização: algumas reflexões.
Branco; Jorge; Chaves, 2011	Obesidade Infantil.
Moniz <i>et al.</i> , 2011	Factores de risco cardiovascular e obesidade infantil
Camelo <i>et al.</i> , 2012	Sedentary leisure time and food consumption among Brazilian adolescents: the Brazilian national school-based adolescent health survey (PeNSE), 2009.
Stettler, 2012	Jogos eletrônicos e fatores ambientais associados à obesidade infantil na Suíça.
Prado <i>et al.</i> , 2012	Efeito de ações educativas no consumo de alimentos no ambiente escolar.
Kak <i>et al.</i> , 2013	Um estudo do efeito da terapia de atividade física composta na força muscular em mulheres obesas.
Conde; Monteiro, 2014	Transição nutricional e dupla carga de desnutrição e excesso de peso no Brasil.
Datar; Nicósia; Shier, 2014	Trabalho materno e dieta, atividade e obesidade infantil.
Passos <i>et al.</i> , 2015	Comportamento alimentar infantil: comparação entre crianças sem e com excesso de peso em uma escola do município de Pelotas, RS.
Silva <i>et al.</i> , 2018	Prevalência de sobrepeso e obesidade e fatores associados em escolares e adolescentes de uma cidade brasileira de médio porte.
Henriques <i>et al.</i> , 2018	Políticas de Saúde e de Segurança Alimentar e Nutricional: desafios para o controle da obesidade infantil.
Cureau <i>et al.</i> , 2018	Associações de múltiplos comportamentos de estilo de vida não saudáveis com sobrepeso/obesidade e obesidade abdominal entre adolescentes brasileiros:

	um inquérito nacional.
Angoorani <i>et al.</i> , 2018	A associação da obesidade dos pais com a atividade física e comportamentos sedentários de seus filhos: o estudo CASPIAN-V.
Costa <i>et al.</i> , 2018	Comportamento sedentário e consumo de alimentos ultraprocessados entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2015.
Timmermans <i>et al.</i> , 2018	'Obesogênico ambientes alimentares escolares? Um estudo de caso urbano na Holanda
Eskenazi <i>et al.</i> , 2018	Fatores socioeconômicos associados à obesidade infantil em escolares do município de Carapicuíba (SP, Brasil).
Costa <i>et al.</i> , 2019	Consumo de alimentos ultraprocessados e seus efeitos no perfil antropométrico e glicêmico: um estudo longitudinal na infância.
Noll <i>et al.</i> , 2019	Consumo de alimentos ultraprocessados por adolescentes brasileiros em lanchonetes e merenda escolar.
Sentalin <i>et al.</i> , 2019	Obesidade e síndrome metabólica em crianças no Brasil: o desafio da mudança no estilo de vida.
Silva <i>et al.</i> , 2019	O consumo de produtos ultraprocessados está associado ao melhor nível socioeconômico das famílias das crianças.
Gonçalves <i>et al.</i> , 2019	Características do ambiente alimentar escolar associadas à hipertensão e obesidade em adolescentes brasileiros: uma análise multinível do Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes (ERICA).
Passos <i>et al.</i> , 2020	Associação entre preço de alimentos ultraprocessados e obesidade no Brasil.
Ferreira; Andrade, 2021	Desigualdades socioeconômicas associadas ao excesso de peso e sedentarismo em adolescentes brasileiros.
Brasil, 2022	Manual de atenção às pessoas com sobrepeso e obesidade no âmbito da atenção primária à saúde.

Fonte: elaboração própria.

AMBIENTE FAMILIAR E FATORES SOCIOECONÔMICOS

A infância é o período em que ocorre formação dos hábitos alimentares, sendo assim, uma fase determinante para se estabelecer as bases de uma alimentação adequada e saudável (PRADO *et al.*, 2012).

Ensinar a criança a fazer boas escolhas alimentares e a praticar atividade física é fator determinante para a geração de adultos mais saudáveis (ROSSI; MOREIRA; RAUEN, 2008).

A nova estrutura familiar gerada pelo processo de globalização, em que mãe e pai trabalham fora, faz com que a procura por uma alimentação de preparo rápido seja cada vez mais desejada, contribuindo para um maior consumo de alimentos prontos, os chamados *fast foods* (PROENÇA, 2010). Um estudo americano evidenciou que as horas de trabalho materno estão positivamente associadas ao IMC e à obesidade infantil. A ausência materna e a busca por autonomia alimentar da criança contribuem para o consumo de doces, salgadinhos, refrigerantes, bolachas recheadas, sorvetes (DATAR; NICÓZIA; SHIER, 2014). Uma pesquisa realizada em Viçosa-MG com crianças de 8 e 9 anos demonstra que filhos de mães que trabalham fora apresentam maior prevalência de consumo de alimentos considerados “não saudáveis” como os ultraprocessados (SILVA *et al.*, 2019).

Neste contexto, um estudo realizado com 376 estudantes, de 5 a 12 anos de idade, no município de Carapicuíba em São Paulo/Brasil, demonstrou que mudanças na rotina familiar, como o aumento da carga horária de trabalho por parte dos responsáveis, implicam diretamente na atenção prestada às famílias, influenciando muitas vezes, a adoção de hábitos alimentares inadequados (ESKENAZI *et al.*, 2018).

O Brasil é um país em desenvolvimento e, diferente de outros países em desenvolvimento, apresenta associação positiva em relação ao excesso de peso e condições socioeconômicas. Nota-se um aumento na ocorrência do excesso de peso em crianças em todos os níveis socioeconômicos, até mesmo aos pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo; e, ao mesmo tempo, o

declínio da prevalência da desnutrição, o que caracteriza o processo de transição nutricional (BATISTA FILHO; RISSIN, 2003).

O aumento da capacidade de compra das famílias de baixa renda ampliou o acesso a alimentos, aumentando as chances de consumo de fontes mais baratas de calorias, em geral alimentos ultraprocessados e com baixa qualidade nutricional (FERREIRA; ANDRADE, 2021).

AMBIENTE ESCOLAR

A escola tem o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo. Para as crianças, a escola é um importante espaço de convivência e tem sido investigada a influência de suas características ambientais nos comportamentos e atitudes relacionados à saúde, consumo alimentar e estado nutricional. Analisando a alimentação escolar na Holanda, foi evidenciado que os alunos possuem acesso a vendas, mercados e lanchonetes e, que a venda de produtos considerados não saudáveis é de livre acesso aos alunos (TIMMERMANS *et al.*, 2018).

Um estudo coorte com 1.930 escolares com idade de 6 a 8 anos, matriculados em escolas públicas, evidenciou uma taxa de 18,8% de sobrepeso e 20,8% de obesidade. Esse mesmo estudo revelou que 74% das crianças com obesidade consumiam frituras e doces na escola e, 24% das crianças com obesidade gostavam de almoçar na escola (SENTALIN *et al.*, 2019).

Entretanto, um estudo transversal realizado a partir da base de dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) 2015, com uma amostra de 102.072 escolares, com idades entre 11 e 19 anos, comparou escolas públicas e privadas, e observou-se que os alunos das escolas privadas apresentaram um maior consumo de alimentos salgados ultraprocessados e consumo de doces (FERREIRA; ANDRADE, 2021).

Silva *et al.* (2019) evidenciou em seu estudo que o consumo de alimentos ultraprocessados na escola é maior entre as crianças matriculadas em escolas privadas, pois nesses casos, os estudantes tendem a consumir lanches trazidos de casa ou comprados na cantina da escola.

Em outro estudo com alunos de escolas públicas e particulares foi observado uma maior prevalência de obesidade nas escolas onde havia comercialização de alimentos. Entre as escolas privadas, 98% dos alunos foram expostos à comercialização de alimentos (NOLL *et al.*, 2019). Esse fato pode ser explicado pela presença do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nas escolas públicas que, por meio das suas diretrizes, busca promover o acesso a uma alimentação saudável e equilibrada.

Neste contexto, o PNAE é um programa de extrema relevância, atuando com a oferta de alimentos saudáveis e a realização de ações de educação alimentar e nutricional, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2009).

COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO

Atualmente, crianças e adolescentes passam grande parte do tempo assistindo televisão, ao celular ou no computador. Na Europa, na Austrália e nos Estados Unidos, o tempo médio gasto com TV é estimado em 3,5, 4 e 5 horas, respectivamente (KAK *et al.*, 2013).

Maior tempo de tela, baixa ingestão de fibras, consumo de ultraprocessados e inatividade física são comportamentos de estilo de vida não saudável associados à obesidade (CAMELO *et al.*, 2012; CUREAU *et al.*, 2018).

Um estudo realizado com 1.125 crianças foi identificado excesso de peso em 32% das crianças e, maior prevalência de tempo gasto assistindo TV

nos indivíduos com excesso de peso (COSTA *et al.*, 2019). Da mesma forma, no Rio Grande do Sul confirmou-se a permanência de adolescentes em frente à tela por cerca de 4h/dia, o que reflete o comportamento sedentário (DUMINTH *et al.*, 2010).

Em outro estudo realizado com estudantes de 7 a 18 anos, foram realizadas associações entre tempo de tela dos estudantes e a obesidade dos pais, demonstrando fortemente uma associação com o baixo nível de atividade física e alto tempo de tela dos pais. Esses achados podem justificar o aumento do peso e comportamento sedentário dos filhos, visto que o estilo de vida dos pais influencia diretamente no comportamento dos filhos (ANGOORANI *et al.*, 2018).

Descoberta importante foi relacionada em outro estudo, quando se observou relação entre maior tempo de tela e consumo de alimentos ultraprocessados (SILVA *et al.*, 2018). Ratificando este estudo, Costa *et al.* (2018) demonstrou que o tempo de televisão está associado diretamente ao consumo de pelo menos um tipo de alimento processado. Esses achados destacam que não apenas o comportamento, mas o aumento do consumo de alimentos calóricos é influenciado pelo tempo de tela, favorecendo ainda mais o ganho de peso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observou-se uma forte associação entre obesidade infantil, ambiente familiar, escolar e sedentarismo contribuindo diretamente para o agravamento da obesidade.

No que tange ao ambiente familiar e escolar, nota-se a grande necessidade da realização de ações de educação alimentar e nutricional, compreendendo que, na infância, os hábitos alimentares são mais facilmente modificáveis. Entretanto, é preciso compreender que os pais e professores

também devem ser afetados pelas mudanças dos hábitos alimentares, visto que são referências para as crianças.

Nesse sentido, também se faz necessário a implantação de políticas públicas eficazes, que atue no âmbito da prevenção ao tratamento para combater o que hoje é considerado uma epidemia.

REFERÊNCIAS

ANGOORANI, Pooneh *et al.* A associação da obesidade dos pais com a atividade física e comportamentos sedentários de seus filhos: o estudo CASPIAN-V. **Jornal de Pediatria**, v. 94, n. 4, p. 410-418, 2018.

BATISTA FILHO, Malaquias; RISSIN, Anete. Nutritional transition in Brazil: geographic and temporal trends. **Cadernos de saúde pública**, v. 19, 2003.

BRANCO, Susana; JORGE, Maria do Sameiro; CHAVES, Helena. Obesidade Infantil. **Acta Médica Portuguesa**, v. 24, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8147-i-res038-16072009-1-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Manual de atenção às pessoas com sobrepeso e obesidade no âmbito da Atenção Primária à Saúde (APS) do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

CAMELO, Lidyane do Valle *et al.* Sedentary leisure time and food consumption among Brazilian adolescents: the Brazilian national school-based adolescent health survey (PeNSE), 2009. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, p. 2155-2162, 2012.

CONDE, Wolney Lisboa; MONTEIRO, Carlos Augusto. Transição nutricional e dupla carga de desnutrição e excesso de peso no Brasil. **The American Journal of Clinical Nutrition**, v. 100, n. 6, 2014.

COSTA, Caroline dos Santos *et al.* Comportamento sedentário e consumo de alimentos ultraprocessados entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional

de Saúde do Escolar (PeNSE), 2015. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, 2018.

COSTA, Caroline dos Santos *et al.* Consumo de alimentos ultraprocessados e seus efeitos no perfil antropométrico e glicêmico: um estudo longitudinal na infância. **Nutrição, Metabolismo e Doenças Cardiovasculares**, v. 29, n. 2, p. 177-184, 2019.

CUREAU, Felipe Vogt *et al.* Associações de múltiplos comportamentos de estilo de vida não saudáveis com sobrepeso/obesidade e obesidade abdominal entre adolescentes brasileiros: um inquérito nacional. **Nutrição, Metabolismo e Doenças Cardiovasculares**, v. 28, n. 7, p. 765-774, 2018.

DATAR, Ashlesha; NICÓZIA, Nancy; SHIER, Vitória. Trabalho materno e dieta, atividade e obesidade infantil. **Ciências Sociais e Medicina**, v. 107, p. 196-204, 2014.

DUMITH, Samuel C. *et al.* Comportamento sedentário em adolescentes: a visita de 11 anos da coorte de nascimentos de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 1993. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 10, p. 1928-1936, 2010.

ESKENAZI, Ednalva Maria de Sousa *et al.* Fatores socioeconômicos associados à obesidade infantil em escolares do município de Carapicuíba (SP, Brasil). **Rev. bras. ciênc. saúde**, p. 247-254, 2018.

FERREIRA, Carolina Souza; ANDRADE, Fabíola Bof de. Desigualdades socioeconômicas associadas ao excesso de peso e sedentarismo em adolescentes brasileiros. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 1095-1104, 2021.

GONÇALVES, Vivian Siqueira Santos *et al.* Características do ambiente alimentar escolar associadas à hipertensão e obesidade em adolescentes brasileiros: uma análise multinível do Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes (ERICA). **Nutrição em saúde pública**, v. 22, n. 14, p. 2625-2634, 2019.

HENRIQUES, Patrícia *et al.* Políticas de Saúde e de Segurança Alimentar e Nutricional: desafios para o controle da obesidade infantil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 4143-4152, 2018.

KAK, Hwang-Bo *et al.* Um estudo do efeito da terapia de atividade física composta na força muscular em mulheres obesas. **Jornal da ciência da fisioterapia**, v. 25, n. 8, p. 1039-1041, 2013.

MONIZ, Marta *et al.* Factores de risco cardiovascular e obesidade infantil. **Acta Médica Portuguesa**, v. 24, p. 327-332, 2011.

NOLL, Matias *et al.* Consumo de alimentos ultraprocessados por

adolescentes brasileiros em lanchonetes e merenda escolar. **Relatórios Científicos**, v. 9, n. 1, p. 1-8, 2019.

OLIVEIRA, Cecília L. de; FISBERG, Mauro. Obesidade na infância e adolescência: uma verdadeira epidemia. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v. 47, p. 107-108, 2003.

PASSOS, Darlise Rodrigues dos *et al.* Comportamento alimentar infantil: comparação entre crianças sem e com excesso de peso em uma escola do município de Pelotas, RS. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 33, p. 42-49, 2015.

PASSOS, Camila Mendes dos *et al.* Associação entre preço de alimentos ultraprocessados e obesidade no Brasil. **Nutrição, Metabolismo e Doenças Cardiovasculares**, v. 30, n. 4, p. 589-598, 2020.

PRADO, Barbara Grassi *et al.* Efeito de ações educativas no consumo de alimentos no ambiente escolar. **Nutrire: rev. Soc. Bras. Alim.**, São Paulo, SP, v. 37, n. 3, p. 281-292, dez. 2012.

PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. Alimentação e globalização: algumas reflexões. **Ciência e Cultura**, v. 62, n. 4, p. 43-47, 2010.

ROSSI, Alessandra; MOREIRA, Emília Addison Machado; RAUEN, Michelle Soares. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. **Revista de Nutrição**, v. 21, p. 739-748, 2008.

SENTALIN, Priscilla Bueno Rocha *et al.* Obesidade e síndrome metabólica em crianças no Brasil: o desafio da mudança no estilo de vida. **Medicina**, v. 98, n. 19 de 2019.

SILVA, Adriana Paula da *et al.* Prevalência de sobrepeso e obesidade e fatores associados em escolares e adolescentes de uma cidade brasileira de médio porte. **Clínicas**, v. 73, 2018.

SILVA, Mariane Alves *et al.* O consumo de produtos ultraprocessados está associado ao melhor nível socioeconômico das famílias das crianças. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 4053-4060, 2019.

STETTLER, Nicolas. Jogos eletrônicos e fatores ambientais associados à obesidade infantil na Suíça. **Obesity Society**, v. 12, p. 896-903, set. 2012.

TIMMERMANS, Joris *et al.* 'Obesogênico' ambientes alimentares escolares? Um estudo de caso urbano na Holanda. **Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública**, v. 15, n. 4, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Belisa Cicilio Duarte

Graduada em Nutrição pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, Pós-graduação em nutrição clínica pela Universidade Federal de Goiás. Servidora pública, trabalhando na alimentação escolar desde 2018. Aluna especial do Mestrado em Ensino para a Educação Básica – PPGNEB do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

E-mail para contato: belisa.cicilio@estudante.ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3017860415104820>

Grassyara Pinho Tolentino

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília e Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (2016). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano- Campus Urutaí. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade de vida relacionada à saúde, câncer de mama, composição corporal, bem-estar subjetivo e escolares.

E-mail para contato: grassyara.tolentino@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322591283266859>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4887-1628>

SOBRECULTURALIDADE: APONTAMENTOS ESSENCIAIS PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Cibeli Gonçalves Cardozo
Silvana Maria da Silva Guilherme

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-2>

RESUMO

Este artigo objetiva demonstrar e questionar o fato de que em pleno século XXI, em meio a tantas tecnologias e informações, ainda existam culturas consideradas inferiores e grupos culturais que são excluídos, vulnerabilizados e desvalorizados, dentre eles, os indígenas, em especial, os indígenas brasileiros. Em meio a esse cenário desigual, pesquisadores indígenas e não indígenas buscam alternativas para manter vivos costumes, tradições e crenças desses povos e assim, colocá-los em um contato, capazes de gerar transformações que levarão à sobrevivência cultural. Pensando nisso, Martins (2016, 2019, 2020 e 2021) desenvolveu um estudo e demonstrou que, se percorridos alguns processos, estes levarão à sobrevivência cultural. Portanto, por meio de um estudo bibliográfico, apresentaremos os caminhos necessários para a promoção e compreensão da Sobreculturalidade.

Palavras-chave: Intraculturalidade; Multiculturalidade; Interculturalidade; Transculturalidade; Sobreculturalidade; Educação.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo demostrar y cuestionar que, en pleno siglo XXI, en medio de tanta tecnología e información, todavía hay culturas consideradas inferiores, hay grupos culturales excluidos, vulnerables y/o devaluados, incluidos los indígenas, especialmente los brasileños. En medio de este escenario desigual, investigadores indígenas y no indígenas buscan alternativas para mantener vivas estas culturas y así ponerlas en un contacto, capaz de generar transformaciones que lleven a la supervivencia cultural. Con eso en mente, Martins (2016, 2019, 2020 e 2021) desarrolló un estudio y demostró que, si se siguen algunos procesos, conducirán a la supervivencia cultural. Por ello, a través de un estudio bibliográfico presentaremos los caminos necesarios para la promoción y comprensión de la Sobreculturalidad.

Palabras clave: Intraculturalidad; Multiculturalidad; Interculturalidad; Transculturalidad; Sobreculturalidad; Educación.

INTRODUÇÃO

A desigualdade e o preconceito são problemas globais que se manifestam de diferentes formas, dentre elas, por meio da cultura. A pluralidade cultural acaba por exaltar uma cultura em detrimento a outra e, se refletirmos acerca da história do Brasil, recordaremos que os nativos sofreram com o processo chamado de aculturação, conceito abordado desde Antropologia, isso porque os grupos sociais “culturalmente superiores” exerciam influência sobre os que consideravam inferiores, visando modificá-los.

Para os portugueses, os nativos brasileiros não tinham cultura, pois sequer eram seres providos de alma, além de não haver registros impressos de escrita e a transmissão dos saberes, da cultura e das tradições ser realizada por meio da oralidade, o que não são justificativas para descaracterizar um grupo. Sobre a inclusão da escrita Franchetto (2008) descreve que:

Nessa passagem da oralidade à escrita, contrastam os tratamentos dados, por um lado, às histórias indígenas, narrativas tradicionais e, por outro lado, às histórias dos textos cristãos. Às primeiras se aplica uma operação de redução, que redundava em empobrecimento; às segundas se aplica, ao contrário, uma operação de tradução fiel, com todos os cuidados da exegese e da transposição por equivalências sintáticas e semânticas. O resultado acaba contradizendo e desmistificando a retórica do refrão "escrita a serviço do resgate". Os índios leitores elaboram rapidamente uma comparação entre seus mitos espremidos e banalizados um folclore de pequenas ficções e os grandes mitos dos brancos consagrados em livros verdadeiros (FRANCHETTO, 2008, p. 42).

A colonização portuguesa causou danos imensuráveis aos indígenas que perderam suas aldeias, parte da variedade linguística, culturas foram

extintas e, sequer a história dos povos foi retratada de maneira fiel como vimos na citação acima e, ainda hoje, a população indígena sofre com o preconceito e luta pela sobrevivência cultural.

A descolonização tornou o país independente, mas não rompeu com a colonialidade, no entanto, devemos buscar formas de superá-la e promover a decolonialidade visando atingir a sobreculturalidade. Para isso, Martins (2021) desenvolveu uma pesquisa que resultou na publicação do livro intitulado “La Sobreculturalidad a luz de lo observado en culturas indígenas”. Nesse livro, o autor apresenta as fases que precisam ou podem ser percorridas e superadas para que atinjamos a sobreculturalidade, tendo a escola como uma aliada e a educação como ferramenta nesse processo.

DESENVOLVIMENTO

As comunidades indígenas que sofreram com o processo de colonização não perderam apenas seus territórios, perderam parte de sua identidade e muitas dessas comunidades desapareceram. Foram submetidas ao processo de aculturação, quase sempre por imposição ou inculturação¹. O termo aculturação é entendido por Berry (2013 *apud* SANTANA; FUKUDA, 2020, p. 01) como “o processo de transformação cultural e psicológica vivenciado pelas pessoas em contato intercultural”, esse processo de transformação pode ser positivo ou negativo, dependerá de como acontece, já que o contato por si só gera transformações, isto porque a cultura não é estática.

Nota-se que, há alguns anos, grupos culturais considerados minoritários vêm demonstrando o desejo em preservar e até mesmo recuperar aspectos culturais próprios, como é o caso de vários povos

¹ O termo inculturação faz alusão ao processo de imposição cultural por meio de elementos religiosos.

indígenas brasileiros, que desde a década de 80, organizam-se através de movimentos sociais, lutam pela sobrevivência cultural e por equidade.

Visando contribuir com a luta dos diferentes grupos culturais, veremos quais são os processos que percorridos e superados levam à sobreculturalidade. Mas o que vem a ser Sobreculturalidade? A Sobreculturalidade não é um termo que se limita ao sentido próprio do seu nome, é um processo que engloba e se materializa através da superação da intraculturalidade, da multiculturalidade, da interculturalidade e da transculturalidade.

Martins (2021) conceitua a Sobreculturalidade como sendo um:

Proceso complementario y capaz de unir conceptos relacionados con la cultura, hijos de épocas y autores distintos. Presentado como una manera de “unificar bajo una sola óptica los conocimientos locales y los conocimientos globales, estableciéndose en sus diferentes contextos y buscando construir su complementariedad (MARTINS, 2021, p. 31-32).

Para compreendermos, vamos conhecer os processos que a constituem. Começaremos com o conceito ou fase da intraculturalidade. Martins (2021, p. 36) explica que a intraculturalidade “*permite el reconocimiento de cada cultura y de cada comunidad aprendiendo de sí mismo, rescatando su propia lengua, costumbres y valores*”, permitindo que o indivíduo valorize sua própria cultura.

Infere-se que a escola é uma forte aliada nesse processo, o que exige do professor um olhar diferenciado e individualizado ao aluno, capaz de identificar as particularidades e as diferenças culturais, desenvolvendo uma maior sensibilidade frente às diferenças, promovendo o protagonismo e o respeito entre eles. Trata-se de uma mudança de paradigmas, o professor antes conteudista, que detinha o “poder”, a “verdade absoluta”, deixa de ser a figura central, tornando a sala de aula um espaço democrático e inclusivo.

Freire (2020) já dizia que a educação bancária deveria ser superada e que o educador não deve ser quem

[...] apenas educa, mas o que, enquanto educa, é

educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 2020, p. 96-97).

Seguindo a linha de raciocínio de Paulo Freire, entendemos que o professor deve se abster dos preconceitos, dos pré-conceitos e adotar metodologias que sejam transformadoras e que possibilitem a equidade, logo, o processo de intraculturalidade se mostra essencial, pois, além do empoderando, os alunos terão orgulho de suas raízes culturais mesmo vivendo em um mundo multicultural em busca da interculturalidade.

A multiculturalidade se refere a uma “*convivencia pacífica y respetuosa entre culturas diferentes agrupadas en un mismo espacio geográfico*” (MARTINS, 2021, p. 57). Para Weissmann (2018, p. 23-24) “a multiculturalidade implica um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar”, a mesma autora distingue a palavra multiculturalidade de multiculturalismo, e explica que a antropóloga María Laura Méndez trata o multiculturalismo como um “conceito que supõe muitas culturas, entre as quais há uma cultura que é hegemônica” (Puget; Méndez, 2013 *apud* Weissmann, 2018, p. 24). Esse conceito está atrelado à colonização, pois o colonizador não colonizava apenas o território, mas deixava marcas profundas na forma de viver e até mesmo de crer dos colonizados, instaurando o pensamento chamado colonial.

A multiculturalidade se contrapõe ao multiculturalismo, visto que o primeiro termo coloca as culturas em um mesmo patamar, vivemos em um universo de culturas distintas, no entanto, elas não se misturam. Diferente do segundo, em que prevalece a “superioridade colonial”. Essa variedade cultural leva a uma relação/interação devido ao contato, podendo ser positiva ou negativa, sendo nesse contexto, relacional e interacional que surge a interculturalidade.

São inúmeras as definições dadas ao termo intercultural, e por isso

entendemos que se trata de uma palavra polissêmica, no entanto, tentaremos, mesmo de maneira sucinta, conceituá-la.

Martins (2021, p. 57) diz se tratar de uma “*interacción entre las diferentes culturas*”, Walsh (2009) complementa apresentando três perspectivas para o termo, sendo: relacional, funcional e crítica.

Relacional, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

Funcional, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida.

Crítica, con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (WALSH, 2009, p. 02-04).

Catherine Walsh não limita a interculturalidade apenas ao campo educacional, coloca-a em uma posição política e social, onde a classe minoritária luta por direitos e por reconhecimento, sejam eles sociais culturais ou políticos. A autora defende que as ações interculturais sejam críticas, que questionem as mazelas do estado e que superem o pensamento colonial, Pozzer (2014 *apud* MARTINS, 2021) complementa:

A proposta da interculturalidade está não em apenas tolerar e possibilitar que o outro enquanto sujeito/grupo ou cultura tenha garantido um espaço geográfico para sobreviver, mas está em (re)conhecer o outro para compreendê-lo e apre(ender) com ele. A partir desta interação, é fundamental procurar mudar radicalmente as formas predatórias, marginalizadas e monoculturais de pensar e organizar as sociedades em todos os níveis (POZZER, 2014 *apud* MARTINS, 2021, p. 44).

Entendemos que a interculturalidade surge como um

questionamento às desigualdades, isto porque, algumas culturas não são vistas em pé de igualdade, ainda existem grupos culturais tratados de forma desigual e preconceituosa. A interculturalidade seja no campo educacional, político, social ou econômico, deve propiciar um olhar diferenciado ao indivíduo, não o vendo como um ser composto por partes isoladas, mas como um todo, um todo capaz de viver de forma equitativa e de estabelecer relações harmônicas em meio às diferenças. Para chegarmos a este patamar, é preciso continuar questionando o pensamento colonial. Nesse viés Candau (2020) afirma:

Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (CANDAU, 2020, p. 681).

O pensamento intercultural é capaz de lutar contra as injustiças sociais e todas as formas de preconceito e, é por isso, que defendemos a educação intercultural, um modelo de educação que não se aplique apenas aos indígenas, mas em todas as instituições de ensino, oportunizando o diálogo e a interação em meio à diversidade.

No Brasil, desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB em 1996 a interculturalidade está atrelada à educação escolar indígena. Pela primeira vez docentes das escolas indígenas passam a ter autonomia para adotar processos próprios de aprendizagem, desenvolver um ensino intercultural e bilíngue. Com relação ao bilinguismo, vale ressaltar que antes da aprovação da CF de 1988, o Estatuto do Índio fazia-lhe referência, no entanto, não era efetivado. Destarte até 1988, tínhamos apenas políticas assimilacionistas e de integração.

A junção da interculturalidade com a educação escolar trouxe mudanças significativas, para Nascimento (2014):

Esta mudança amplia e aprofunda o escopo da educação bilíngue, pois passa a ter como fundamento o valor particular de cada cultura como um todo e a buscar não mais a assimilação ou integração indígena à “sociedade nacional”, mas a afirmação e a valorização das diferentes culturas para relações de poder menos assimétricas e cooperativas com as sociedades não-indígenas. Nesta direção, a adoção de uma atitude intercultural na educação bilíngue assume dimensões e implicações políticas e deve se refletir em todos os âmbitos referentes a programas de ensino escolar e de formação docente destinados aos povos indígenas (NASCIMENTO, 2014, p. 11-12).

Para que tenhamos uma atitude intercultural, conforme descreve o autor, é preciso percorrer todos os processos anteriores, e para atingirmos a sobrevivência cultural, a interculturalidade não é o fim, mas não deixa de ser um aspecto importante, visto que exige ainda transpor a transculturalidade. Vásquez (2011 *apud* MARTINS, 2021) conceitua a transculturalidade como sendo

el contacto entre diferentes culturas y la influencia mutua, generan puntos en común de coexistencia, o sea, generan la transformación cultural por medio del contacto, significando también un movimiento; el paso de una situación a otra asociada a la cultura (VÁSQUEZ, 2011 *apud* MARTINS, 2021, p. 45).

Para Nicolescu (2005 *apud* BOCCATO; BISCALCHIN, 2014), a transculturalidade:

[...] vai além da interpretação de uma cultura por outra cultura e também não se restringe à fecundação de uma cultura por outra cultura, mas a mesma assegura a tradução de uma cultura para qualquer outra cultura, através do sentido que une as mais diferentes culturas, mesmo que as ultrapassando (NICOLESCU, 2005 *apud* BOCCATO; BISCALCHIN, 2014, p. 240).

A transculturalidade propicia a identificação de aspectos que são convergentes e divergentes entre as culturas. Não visa mudar ou transformar as culturas em contato, como disse Nicolescu (2005) é a “tradução de uma cultura para qualquer outra cultura” (NICOLESCU, 2005, p. 240).

Vale ressaltar que quando falamos em autoconhecimento e

valorização da própria cultura, não queremos que os indivíduos se tornem reféns dos costumes de seus antepassados e que se fechem para as evoluções globais. Acreditamos ser possível e necessário que todos os grupos e comunidades culturais tenham acesso, por exemplo, às tecnologias, que frequentem cursos universitários, entendam de política e economia. Essas transformações, não farão com que os indivíduos deixem de ser quem são, mas permitirão que dialoguem por igual em um universo multicultural. A transculturalidade fornecerá elementos que poderão ser apropriados ou não, pois, como vimos, a cultura não é estática, tampouco essa fase será capaz de provocar a perda cultural, pois as outras fases já foram superadas levando assim a Sobreculturalidade.

Martins (2021) descreve que todos os aspectos que apresentamos se

complementan entre sí, fortaleciendo la existencia de cada uno, pasando de un punto de autoaceptación y autorreconocimiento, para la interacción con el otro seguido del respeto y de la transformación generada por ese contacto (MARTINS, 2021, p. 48).

Portanto, compreendemos que a Sobreculturalidade é o resultado da soma de todos os outros processos (intra+multi+inter+trans), que interseccionados, levam à sobrevivência cultural. No entanto, essa sobrevivência não se restringe à sua existência, mas também necessita da autovalorização cultural, do respeito, da interação, do diálogo, do reconhecimento das diferenças e do empoderamento por meio de atitudes de resiliência, adaptação e transformação que o processo de Sobreculturalidade propicia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discorrermos sobre os processos (Intraculturalidade, Multiculturalidade, Interculturalidade e Transculturalidade) que interseccionados e superados levam à Sobreculturalidade, concluímos que

estamos diante de um esquema que, se praticado e aplicado, transformará as relações, principalmente se aplicado junto às escolas, pois permitirá a equidade e colocará fim ao preconceito.

A Sobreculturalidade não busca a valorização de uma cultura em detrimento a outra, mas sim em manter vivas e em movimento as culturas em contato, por isso se atribui a todas as culturas a mesma importância, garantindo que não caiam no esquecimento. Martins (2021) explica que o

desarrollo y la promoción del concepto de Sobreculturalidad, “cultura de supervivencia”. Culturas que han sido obligadas a pasar por las diferentes etapas del proceso de contacto cultural para la supervivencia de éstas y que consecuentemente no se quedaron en el camino (MARTINS, 2021, p. 51-52).

Nesse processo, a interculturalidade se mostra tão necessária e importante quanto às demais, pois juntas produzem a Sobreculturalidade, permitindo que as culturas permaneçam vivas, sejam restauradas, que os indivíduos reconheçam a existência de outras culturas e o essencial: que respeitem as diferenças e rompam com a herança colonial.

Por fim, não devemos pensar na Sobreculturalidade apenas como um processo a ser aplicado na educação, apesar de necessário, mas podendo ser aplicado em todos os segmentos, por se tratar de uma proposta transformadora, um processo social e político que visa à melhoria das relações pessoais e interpessoais, que objetiva entre todas as coisas o fim do preconceito e da exclusão social, que, se praticado na escola, desde os anos iniciais, fará com que os escolares desenvolvam um pensamento decolonial, mas para isso, os próprios docentes precisam ter consciência de “quem eles são” e de “onde eles vieram”, precisam ter passado por todos os processos aqui apresentados e explanados, bem como, tê-los superado.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, Vera Regina Casari; BISCALCHIN, Ricardo. As dimensões

culturais no contexto da construção de vocabulários controlados multilíngues. **Rev. Interam. Bibliot**, Medellín, v. 37, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.org/co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762014000300004. Acesso em: 20 fev. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/S5QkWy57NGzYsDNfK7KMjth/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARTINS, Daniel Valério. **A Intraculturalidade nas Comunidades Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil**: caminho para o desenvolvimento e Sobreculturalidade. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

MARTINS, Daniel Valério. **A Contribuição Científica dos Tremembé através da Educação Diferenciada e Intercultural com base nos Saberes Tradicionais**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Burgos, 2019.

MARTINS, Daniel Valério. A Aculturação Indígena de Egon Schaden como base conceitual e justificativa do processo de Sobreculturalidade. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina**, Florianópolis, v. 3, p. 148-174, out. 2020.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidade: a la luz de lo observado en culturas indígenas**. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León - IIACYL, 2021.

NASCIMENTO, André Marques do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativas para a educação bilíngue. **Diversidade, plurilinguismo e interculturalidade**, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>. Acesso em: 25 fev. 2022.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2005.

PUGET, Janine; MÉNDEZ, Maria Laura. **Clínica de la diferencia e interculturalidad**. 2013. Trabalho apresentado ao 20o Congreso Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupos (FLAPAG), Buenos Aires - AR, 2013.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; FUKUDA, Cláudia Cristina. Aculturação de estudantes paraguaios na Região de Fronteira Brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/C3KpRFQKDF5vZTcgXRFtx9y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. Trabalho apresentado no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009. Disponível em: <https://uchile.cl/dam/jcr:9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 27, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004. Acesso em: 21 fev. 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Cibele Gonçalves Cardozo

Graduada em Serviço Social (2009) e Licenciada em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Pós-graduada em Gestão Pública (2010) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ); pós-graduada em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão (2018) e em Psicopedagogia (2023) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena - FAIND / PPGET - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Docente no Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN EAD, desde o ano de 2010.

E-mail para contato: ciby_cardozo@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0346838726030327>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-8067>

Silvana Maria da Silva Guilherme

Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade de Salamanca – ES. Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará, MBA Executivo em Negócios Financeiros pela Universidade Federal do Ceará e mestrado em Antropologia de Ibero-américa pela Universidade de Salamanca. Atualmente é Gerente de Negócios do Banco do Brasil S/A.

E-mail para contato: sylvanagui@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2841055285316042>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-3312>

REFLEXÕES ACERCA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR: AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PAUTA

Claudineia dos Reis Gonçalves

Cleber Cezar da Silva

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-3>

RESUMO

O presente trabalho abarca um tema polêmico, porém reflexivo e necessário discorrer, que busca revelar o preconceito existente entre o ensino da linguagem formal e o ensino da língua pautado nos aportes da sociolinguística. O artigo discute o papel da escola, do professor e dos livros didáticos acerca da problemática: O preconceito linguístico frente ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. O levantamento teórico foi realizado por meio dos portais: Google Acadêmico; Proletras; SciELO e dos repositórios das seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, a fim de elencar os resultados que diferentes pesquisas sobre o tema têm demonstrado com suas análises e apontamentos. E para montar a proposta crítico-reflexiva deste trabalho, optou-se por um estudo realizado sobre o tratamento da desconstrução do preconceito linguístico, sobre as contribuições do livro didático para se trabalhar tal problemática em sala de aula e que endossasse a pesquisa dentro do campo da sociolinguística. Dessa forma, traria questões inerentes aos materiais de Língua Portuguesa, bem como a formação e o exercício docente, neste contexto, com o propósito de, mais uma vez, analisar as contribuições do livro didático para se trabalhar o preconceito linguístico em sala de aula. Conclui-se, por meio da análise dos materiais e atividades, que não há trabalho sobre a desconstrução do preconceito linguístico, fator preocupante, visto a importância destes suportes como ferramenta pedagógica para todo o processo de ensino.

Palavras-chave: Preconceito linguístico; Livro didático; Prática docente; Variação linguística.

RESUMEN

El presente trabajo aborda un tema controvertido pero reflexivo, que busca develar el prejuicio existente entre la enseñanza formal de lenguas y la enseñanza de lenguas a partir de los aportes de la sociolingüística. El capítulo discute el papel de la escuela, del profesor y de los libros de texto frente al problema: El prejuicio lingüístico contra el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Lengua Portuguesa. El levantamiento teórico se realizó a través de los portales: Google Scholar; maestros; SciELO y repositorios de las siguientes universidades: Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Amazonas - UFAM y Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, con el fin de enumerar la realidad de lo que diferentes investigaciones sobre el tema han demostrado con sus análisis y apuntes. Y para configurar la propuesta crítico-reflexiva de este trabajo, se optó por un estudio realizado sobre el tratamiento de la deconstrucción del prejuicio lingüístico, que analizó las aportaciones del libro de texto para trabajar esta problemática en el aula y que avaló un estudio dentro del campo de la sociolingüística, ya que esto plantearía cuestiones inherentes a los materiales de lengua portuguesa, así como a la formación y práctica docente en este contexto, con el objetivo de analizar las contribuciones del libro de texto para trabajar con prejuicios lingüísticos en el aula. Se concluye a través del análisis de los materiales y actividades que no se trabaja con la deconstrucción del prejuicio lingüístico, factor preocupante, dada la importancia de sustentar este instrumento como herramienta pedagógica de ayuda en todo el proceso de enseñanza.

Palabras clave: Prejuicio lingüístico; Libro de texto; Práctica docente; Variación lingüística.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu da relevância e do aprofundamento das discussões realizadas acerca da problemática - Preconceito Lingüístico e suas consequências para a vida em sociedade. Logo, compreender o papel da escola, do professor e dos instrumentos, que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário, porém o objetivo aqui não é um aprofundamento teórico sobre documentos norteadores ou sobre a prática docente, mas sim buscar conhecer a realidade do que diferentes pesquisas sobre o tema têm demonstrado com suas análises e apontamentos.

Para essa pesquisa, fez-se um levantamento teórico nos portais:

Google Acadêmico; Profletras; SciELO e nos repositórios das seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, a fim de elencar pesquisas que trouxessem como palavras-chave: “preconceito linguístico”; “livro didático”; “prática docente”, “variação linguística” e que também essas pesquisas endossassem suas análises dentro do campo da sociolinguística, pois assim, elas trariam questões inerentes aos materiais de Língua Portuguesa, bem como a formação e o exercício docente. E para montar a proposta crítico-reflexiva deste trabalho, optou-se por um estudo realizado sobre o tratamento da desconstrução do preconceito linguístico, que analisou as contribuições do livro didático para se trabalhar tal problemática em sala de aula.

Partindo do pressuposto que o ambiente escolar é um local de arquitetura do conhecimento e da promoção da empatia e da criticidade do sujeito, o professor necessita oportunizar ações pedagógicas que levem os escolares a serem sujeitos do respeito, do acolhimento, do diálogo e do convívio harmônico com a diversidade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em relação à diversidade, “cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira”.

Complementando esse dado, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC ainda deixa claro, por meio de uma das suas diretrizes, a necessidade de se considerar toda a diversidade do nosso país, em especial, aqui, a diversidade linguística:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a

um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. [...]. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (BRASIL, 2016, p. 70).

Em reflexão à diretriz exposta, veremos alguns registros da pesquisa sobre a coleção Português: uma proposta para o letramento, selecionada como *corpus* para este artigo, que se referem à análise dos materiais didáticos, seus conteúdos e abordagens.

Estudos recentes no campo da linguagem apontam para a necessidade de um trabalho reflexivo e inovador no ensino da língua materna, sobretudo com vistas para a desconstrução do preconceito linguístico, pois “frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitude; a escola precisa cuidar para que não se reproduza, em seu espaço, a discriminação linguística” (BRASIL, 1998, p. 82) e para isso, espera-se poder contar com o livro didático.

O livro didático é um instrumento norteador de ensino e é uma ferramenta que muito auxilia o professor no processo de ensino-

-aprendizagem. É por meio do livro didático que a ponte entre as diretrizes dos documentos norteadores da educação é consolidada pelo professor. Segundo Soares (2002, p. 3), até os anos 60, eram poucos os livros didáticos oferecidos no mercado. Em consequência da grande expansão do número de escolas, cresce a quantidade de alunos, professores e consumidores de livros didáticos, multiplicam-se os editores e os exemplares.

Falar de políticas que envolvem o processo de elaboração, escolha, aplicabilidade e acesso dos livros didáticos requer um olhar mais minucioso. Para a abordagem deste trabalho, não será tratado o uso por si só desta ferramenta, mas o diálogo dos professores com os alunos a respeito do preconceito linguístico e das metodologias de ensino.

METODOLOGIA

A análise realizada sobre a coleção de livros didáticos, apresentará alguns resultados sobre as atividades do uso da Língua Portuguesa, bem como suas variações.

O *corpus* da pesquisa em questão, se compõe de quatro livros da coleção **Português: uma proposta para o letramento** de Magda Soares (2002), destinados aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), que foi aprovada pelo MEC – PNLD/2008 (SILVA, 2010, p. 52).

O Manual do Professor que acompanha a coleção, e está intitulado para uso exclusivo do professor, está dividido em três partes: “Fundamentos da Coleção” e “Áreas e Atividades de Aprendizagem” e “Sugestões bibliográficas”. Na primeira, apresenta sua concepção de educação e sua fundamentação teórica. Na segunda, explica como o livro foi organizado, apresenta os objetivos de cada área em que se distribuem as atividades. A última parte é formada por sugestões bibliográficas. As orientações e sugestões para o professor são apresentadas, segundo a autora, página a

página dos livros, a fim de que a interação autor-leitor ocorra no momento em que as atividades de ensino e de aprendizagem são propostas.

Para a análise da coleção *corpus*, a área que nos interessa e que aborda a variação linguística, intitula-se “Reflexão sobre a Língua”. Nesta parte das obras é que se ressalta que o ensino de português é visto, fundamentalmente, como uma proposta para o letramento, isto é, uma proposta de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas sociais de interação discursiva, orais e escritas (BRASIL, 2016).

Logo, ao analisar a supracitada seção, é possível perceber de maneira clara que as obras sugerem que as atividades se mostrarão necessárias ou pertinentes a partir de problemas identificados nos textos orais ou escritos produzidos pelos alunos, e que não podem ser previstas num livro didático. Ou seja, a parte que contempla a variação linguística e, conseqüentemente, o preconceito linguístico partirá das produções dos alunos e com isso, o professor deverá dar continuidade ao conteúdo. Sendo assim, busca-se levar os alunos a uma observação e análise de aspectos que têm relação estreita com o uso da língua – oral ou escrita, portanto, a escrita e a fala são representações da língua, são formas de representar todo o sistema linguístico, são práticas discursivas e não uma representando a outra (MARCUSCHI, 2001).

No levantamento da coleção em análise, verificou-se que só em duas atividades da seção “Reflexão sobre a Língua”, a autora aborda o tema variação linguística e, como acontece nos livros anteriores da mesma coleção, estas atividades abordam apenas alguns tipos de variação, neste caso a diacrônica e a diafásica, como forma de incentivar a desconstrução do preconceito linguístico. Mas sabemos que é urgente que as atividades incluam todas os tipos de variação e o máximo possível de manifestações linguísticas. Visto que é

[...] imprescindível os professores se sensibilizarem

quanto ao fato de que não há uma variedade linguística superior, esclarecendo que todas são legítimas e que as avaliações feitas sobre cada uma delas estão atreladas a aspectos exclusivamente sociais, geográficos e/ou econômicos. Em decorrência da estratificação das sociedades em grupos separados socioeconomicamente, as variedades linguísticas faladas por grupos diferentes acabam agregando valores que vão muito além do aspecto linguístico (HORTA, 2016, p. 610-625).

Com isso, observou-se que a preocupação em fornecer contextos para uma discussão em sala de aula sobre, por exemplo, modalidades mais prestigiadas, variação regional, dialetos estereotipados, o abismo entre língua falada x língua escrita, e todos os fatores que contribuem para a permanência do preconceito linguístico em sociedade, ainda merecem uma atenção especial por parte dos editores dos livros didáticos.

Vejam o que a pesquisa e análise da coletânea apurou em relação às atividades sobre variação linguística de modo geral, lembrando que juntas elas contemplam todo o Ensino Fundamental II.

Quadro 1 - Atividades que apresentam o tema variação linguística

Livros	Atividades que apresentam o tema variação linguística em relação ao total de atividades da área em análise.
I	1 de 11
II	1 de 11
III	2 de 13
IV	2 de 09
	Total 6 de 44

Fonte: Adaptado do tratamento da desconstrução do preconceito linguístico no livro didático de português. Dados de análise do livro: “Português: uma proposta para o letramento” (SILVA, 2010, p. 84).

Verificou-se por meio da análise feita por Silva (2010, p. 84), que em um total de 44 (quarenta e quatro) atividades propostas na área Reflexão

sobre a Língua, o tema variação linguística aparece em 6 (seis) delas, e não há nenhuma presença, nessas atividades, do trabalho com a desconstrução do preconceito linguístico. Fator esse preocupante visto a importância do suporte deste instrumento auxiliar o professor em todo o processo de ensino. Preocupação essa que é relevante e requer uma reflexão, pois para Bagno (1999)

[...] para romper o círculo vicioso do preconceito linguístico no ponto em que temos mais poder para atacá-lo — a prática de ensino —, precisamos rever toda uma série de “velhas opiniões formadas” que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho (BAGNO, 1999, p. 108).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O português brasileiro é uma língua carregada de variações linguísticas em funções sociais e regionais, fatores que influenciam diretamente no modo do uso da língua. O preconceito linguístico é um mal presente e persistente na sociedade, mas é, no contexto escolar, que ele é mais observável, pois o indivíduo passa a conviver com culturas distintas e grupos sociais diversos e cabe ao professor evitar que ele se perpetue.

Não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que a escola e o livro didático vão acabar com o preconceito linguístico, ainda hoje tão presente em nossa cultura, mas certamente esse é o primeiro passo para mitigá-lo e ao se promover um ensino da língua materna pluralizado e democrático na perspectiva de desconstruí-lo.

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida à confusão que foi criada, no curso de história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é

a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia gerada pelo preconceito linguístico. (BAGNO, 2006, p. 9).

Este trabalho abarca um tema polêmico, porém reflexivo, que buscou revelar o preconceito existente entre o ensino da linguagem formal e o ensino da língua pautado nos aportes da sociolinguística. Portanto, poderá ser subsídio para outras pesquisas e trabalhos relacionados ao assunto, bem como provocar os profissionais da área a inserir novas formas de abordar e trabalhar a corrente da diversidade cultural e os dialetos dentro das aulas de língua portuguesa das escolas brasileiras.

A inquietação em pesquisar esse tema partiu do princípio de que o ensino da Língua Portuguesa ainda tem sido trabalhado de forma mecânica, privilegiando ainda o ensino da gramática. Em resumo é como se a gramática fosse a fonte do corpo social.

Se os falantes se subordinam à gramática da língua, para se fazerem entender socialmente, não deixam, contudo, de comandá-la, já que são eles que decidem o que fica e o que entra de novo e de diferente (ANTUNES, 2003, p. 89).

Perpetuando dessa forma, o preconceito linguístico, um problema de algumas ações promovidas pelas escolas e profissionais que nelas atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito linguístico continua sendo uma realidade muito presente no contexto escolar, seja ele por meio das vozes ausentes das culturas minoritárias, seja por que os livros didáticos não mencionam de modo claro tais preconceitos como deveriam e, até mesmo, através da

metodologia sintetizada que o professor utiliza, impossibilitando o aprofundamento de estudos no campo da diversidade cultural. Afinal o livro didático é tido como ferramenta norteadora do ensino.

O preconceito linguístico só será combatido se houver um vasto trabalho, sobretudo contra as formas de discriminação das línguas existentes. “É necessário que o professor da Educação Básica assuma uma postura política ao tratar dessas questões” (BAGNO, 2008, p. 11). Tal atividade requer, de maneira peculiar, que a escola e todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham conhecimento tipos e formas de discriminação e ações positivas a favor da causa, pois o desenvolvimento do indivíduo, isto é, o caráter de formação para o exercício da cidadania, do sujeito crítico e formador de opinião que respeita e compreende o espaço do outro, do seu contexto, sua história e origem começa no ambiente escolar, portanto, essa responsabilidade não pode e não deve ser tratada apenas como uma atribuição do professor de Língua Portuguesa.

O docente de Língua Portuguesa lida sim com muitas possibilidades e diversidades da linguagem, ele oportuniza a discussão em sala de aula acerca da temática, seja ela trazida no livro didático ou não, mas ele precisa inicialmente se desconstruir dos parâmetros que a sociedade e a gramática trazem como princípio, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizado linguístico democrático.

A política do livro didático precisa ser fidedigna quanto as diretrizes do documento de caráter normativo que orienta o trabalho da diversidade cultural em todas as esferas. Para que não haja apoio aos preconceitos linguísticos, faz-se necessário que os materiais didáticos contemplem o estudo das variações linguísticas, bem como a reflexão contínua do exercício docente sobre a prática exercida.

REFERÊNCIAS

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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 40. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BAGNO, M. Preconceito Linguístico. **Revista Presença Pedagógica**, v. 14, n. 79, jan./fev. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2016.

HORTA, B. D. Sociolinguística em sala de aula: visão e postura docente ante as variedades desprestigiadas do português. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 23, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num23/dossie/palimpsesto23dos sie09.pdf>. Acesso em: 23 de dez. de 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, P. R. G. da. **O tratamento da desconstrução do preconceito linguístico no livro didático de português.** 2010. 93f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife 2010.

SOARES, M. B. **Português: uma proposta para o letramento.** São Paulo: Moderna, 2002. 7 v. em 2, 3, 4 e 5.

SOBRE OS AUTORES

Claudínea dos Reis Gonçalves

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Federal de Goiás (2006). Especialização em Linguística Aplicada à Língua e à Literatura (2016). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutá - Goiás (2022). É gestora educacional em instituição de ensino privada, iniciou sua carreira docente em 2005. Atua na área da Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio desde

2010. Servidora Pública Efetiva (2015). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Habilidades em liderança de projetos educacionais, planejamento escolar, gestão de pessoas e políticas internas do campo educacional.

E-mail para contato: prof_claureis@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1918354659303348>

Cleber Cezar da Silva

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Federal de Goiás (2006). Especialização em Linguística Aplicada à Língua e à Literatura (2016). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutaí - Goiás (2022). É gestora educacional em instituição de ensino privada, iniciou sua carreira docente em 2005. Atua na área da Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio desde 2010. Servidora Pública Efetiva (2015). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Habilidades em liderança de projetos educacionais, planejamento escolar, gestão de pessoas e políticas internas do campo educacional.

E-mail para contato: cleber.silva@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6785390145821148>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0114-3666>

UM ESTADO DA ARTE SOBRE PRODUTOS EDUCACIONAIS COMO AUXÍLIO NO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristina Cicilio Duarte

Patrícia Espíndola Mota Venâncio

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-4>

RESUMO

O propósito deste artigo é identificar e analisar os Produtos Educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas no curso de Mestrado Profissional, para auxiliar os professores na sua prática. Constitui-se em uma pesquisa realizada nos meses de abril a junho de 2022, denominada Estado da Arte, por meio de um levantamento bibliográfico de Produtos Educacionais na área de Ensino, realizada no Portal eduCapes, onde foram encontrados 480 resultados, e destes, foram selecionados dois produtos relevantes ao tema: “Produtos Educacionais produzidos nos Mestrados Profissionais para o Ensino de Psicomotricidade na Educação Infantil”. Na análise dos produtos educacionais levantados, resalto que há poucos produtos direcionados a esse tema. Dessa forma, percebe-se que há pouca informação aos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais sobre a psicomotricidade e sua funcionalidade.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Produtos Educacionais; Mestrado Profissional.

RESUMEN

El propósito de este capítulo es identificar y analizar los Productos Educativos elaborados a partir de las disertaciones producidas en el curso de Maestría Profesional, para auxiliar a los docentes en su práctica. Consiste en una encuesta realizada de abril a junio de 2022, denominada Estado del Arte, a través de un levantamiento bibliográfico de Productos Educativos en el área de Enseñanza, realizada en el Portal eduCapes, donde se encontraron 480 resultados, se seleccionaron 2 productos relevantes para el tema. En el análisis de los productos educativos planteados, destaco que existe mucha literatura para la investigación, pero pocos productos dirigidos a esta temática,

percibiendo poco conocimiento por parte de los docentes de educación infantil y primeros años sobre la psicomotricidad y su funcionalidad, los materiales encontrados están dirigidos principalmente al niño, por lo que destacase la importancia y la necesidad de más investigación para la formación profesional, para que en el futuro se logre un desarrollo integral del niño.

Palabras clave: Psicomotricidad; Educación Infantil; Productos Educativos; Maestría Profesional.

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (BRASIL, 1999).

O princípio que rege os programas dos mestrados profissionais é o de indissociabilidade entre a formação profissional, a pesquisa desenvolvida nele e o contexto de atuação do pesquisador (FREIRE, GUERRINI, DUTRA, 2010).

De acordo a Portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, um dos itens que diferenciam um mestrado acadêmico de um mestrado profissional é o trabalho de conclusão de curso. No caso do mestrado profissional, o trabalho de conclusão de curso deve indicar:

Domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1999, p. 2).

A proposta deste trabalho de mestrado é auxiliar os professores da Educação Infantil no desenvolvimento adequado da psicomotricidade de seus alunos e elaborar um referencial utilizando a metodologia tipo Estado

da Arte, que os ajude, nas pesquisas posteriores, a identificarem, de forma rápida, simples e minuciosa, o que tem sido desenvolvido, como está sendo desenvolvido e o que ainda precisa ser pesquisado e produzido na temática psicomotricidade.

O presente Estado da Arte identifica produtos educacionais produzidos nos Mestrados Profissionais para o ensino de psicomotricidade na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em base de dados *on-line* para um levantamento bibliográfico entre os meses de abril a julho de 2022.

Sendo assim, busca-se identificar e analisar os produtos educacionais produzidos nos Mestrados Profissionais para melhor propiciar o ensino de psicomotricidade na Educação Infantil.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa, especificamente uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte.

O levantamento foi realizado no período dos meses de abril a julho de 2022 em base de dados *on-line*. Constitui-se de uma pesquisa em bases de dados para uma verificação bibliográfica de Produtos Educacionais na área de Ensino com perspectiva da psicomotricidade na educação infantil.

Foi realizada uma pesquisa dos trabalhos científicos publicados no Portal de Objetos Educacionais eduCapes, foi utilizado o descritor psicomotricidade e os filtros contém educação infantil (Quadro 1).

Os produtos educacionais foram selecionados de acordo com o tema proposto.

Quadro 1 - Síntese da metodologia utilizada

Base de dados	Palavras-chave	Limites	Número de produtos encontrados	Critérios de seleção	Número de produtos selecionados pelo título
eduCapes	Psicomotricidade		423		
	Educação infantil.	contém	180	Maior relevância com o tema.	2

Fonte: elaboração própria.

Na pesquisa realizada no portal eduCapes, foram encontradas algumas dificuldades para as buscas na plataforma devido ao grande número de publicações e muitas vezes o resultado da pesquisa não possuía produtos educacionais gerados pelos Mestrados Profissionais e/ou não condizia com tema proposto, dentre os resultados encontrados, havia muitas dissertações, artigos, monografias e TCCs. Após a pesquisa, utilizando os descritores citados acima, foram encontrados 180 trabalhos, realizou-se a leitura de todos os títulos, dentre os produtos apresentados, apenas dois condiziam com o tema (Quadro 2).

Quadro 2 - Produtos Educacionais Selecionados

Base de dados	Autores	Título	Ano	PPG
eduCapes	Silvia Fernanda de Souza Lordani	Manual Ilustrado – atividades psicomotoras para a educação infantil: prevenindo dificuldades de aprendizagem.	2020	Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Cornélio Procopio Programa de Pós-graduação em Ensino
eduCapes	Mirian Renata Coelho da Silva Pinto	Criação de um site para disponibilizar atividades psicomotoras através da estimulação precoce no desenvolvimento integral da criança.	2021	Universidade Federal Fluminense – Instituto de Biologia

DESENVOLVIMENTO

Após a seleção dos produtos educacionais, eles foram analisados e avaliados segundo à aderência, ao impacto, à aplicabilidade, à inovação, à complexidade e ao acesso.

O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce (FREIRE; ROCHA.; GUERRINI, 2018).

Ao considerar a definição de PE, detalha-se algumas possibilidades de Produtos/Processos que estão enquadrados na Área de Ensino. É importante ressaltar que tais definições foram tomadas com base no GT de Produção Técnica da CAPES, ampliando, portanto, a tipologia já descrita no Documento de Área.

Quadro 3 - Produto Educacional 1

Autor	Sílvia Fernanda de Souza Lordoni
Título	Manual Ilustrado – atividades psicomotoras para a educação infantil: prevenindo dificuldades de aprendizagem.
Local	Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Cornélio Procopio Programa de Pós-graduação em Ensino
Ano	2020
Objetivo	Nortear os trabalhos dos docentes que atuam com crianças de cinco anos de idade e contribuir para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, para o bom desempenho escolar.
Tipologia	Livro Digital
Complexidade	Produção com média complexidade: Resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes

	atores.
Registro	Está no repositório da Universidade Estadual do Norte do Paraná e no portal EduCapes.
Impacto	O material incentiva uma mudança de atitude, no sentido que incentiva docentes a utilizarem a psicomotricidade no ensino aprendido.
Aplicabilidade	Foi aplicado com 11 alunos de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI e pode ser replicado
Aderência	Possui clara aderência à linha de pesquisa.
Inovação	O produto tem médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e criação de novas metodologias.
Acesso	Repositório Institucional – nacional, com acesso público e gratuito.

Fonte: elaboração própria.

A finalidade do produto educacional 1 é auxiliar os professores efetivos com sua prática, pois é um material de cunho pedagógico que poderá norteá-los, bem como facilitar e potencializar a aprendizagem dos seus alunos. O Livro Digital (Manual) traz sugestões de atividades para alunos da Educação Infantil de forma lúdica através da contação de história contextualizada, buscando assim um maior envolvimento das crianças.

A aplicação das atividades contidas no Livro Digital (Manual) deu-se de forma presencial, com 11 estudantes de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, com dificuldades de aprendizagem (DA) em uma cidade ao Norte do Estado do Paraná.

Para a produção técnica, foi realizada uma revisão de literatura, na qual foram selecionados 22 (vinte e dois) trabalhos, sendo 8 (oito) artigos, 12 (doze) dissertações e 2(duas) teses, de acordo com a temática estabelecida.

As atividades foram executadas e analisadas em um curso de capacitação para os professores que atuam na Educação Infantil, com duração de 30 horas e ocorreu durante os meses de setembro e outubro.

A linguagem utilizada é de fácil compreensão, o Livro Digital

(Manual) traz um bom embasamento teórico, o manual é ilustrado com as atividades aplicadas, as ilustrações são atrativas, o que pode aumentar o interesse pela utilização do produto. A autora relata que a psicomotricidade ainda é um tema a ser mais bem estudado, pois sua prática no âmbito educacional ainda não é totalmente difundida e implementada entre os professores da Educação Infantil.

Quadro 4 - Produto Educacional 2

Local	Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Cornélio Procópio Programa de Pós-graduação em Ensino
Autor	Mírian Renata Medeiros dos Santos Vale
Título	Criação de um site para disponibilizar atividades psicomotoras através da estimulação precoce no desenvolvimento integral da criança.
Local	Universidade Federal Fluminense – Instituto de Biologia
Ano	2021
Objetivo	Construir um site com atividades psicomotoras que possibilite o aprendizado através de diferentes estratégias; a fim de auxiliar os docentes da Educação Básica na promoção de uma prática pedagógica multidisciplinar inclusiva.
Tipologia	Construção de um Site
Complexidade	Produção com média complexidade: Resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores.
Registro	Está no repositório da Universidade Federal Fluminense – Instituto de Biologia e no portal eduCapes.
Impacto	Há um incentivo para o uso da psicomotricidade, como ferramenta no ensino aprendido.
Aplicabilidade	O produto é destinado a professores e profissionais que utilizam a psicomotricidade e pode ser replicado.
Aderência	Possui clara aderência a linha de pesquisa.
Inovação	Produção com médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos
Acesso	Repositório Institucional – nacional, com acesso público e gratuito.

Fonte: elaboração própria

O produto educacional 2 traz a construção de um site com

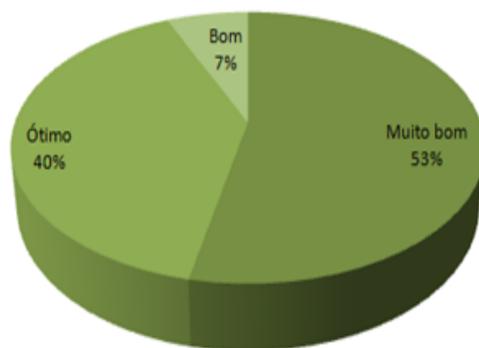
informações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um repositório, com obras atuais e atividades que o professor poderá imprimir e aplicá-las. Para elaboração e construção dessa produção técnica, foram aplicados questionários aos professores, como diagnóstico sobre o conhecimento da psicomotricidade, conhecendo as escalas do desenvolvimento e as experiências que o professor possui e desenvolve no contexto escolar. Utilizando perguntas como: Com que frequência semanal trabalha a psicomotricidade com os alunos? Participou de algum Curso de Formação de Professores relativo a Psicomotricidade?

Posteriormente à avaliação do perfil dos professores entrevistados e do seu conhecimento sobre a psicomotricidade, foi solicitado que respondessem às perguntas sobre o produto desenvolvido: o site.

Qual é a sua avaliação com relação ao conteúdo do site?

De acordo com a autora, o site foi avaliado positivamente pelas professoras que participaram da pesquisa. Conforme o gráfico abaixo:

Figura 1 – Gráfico de avaliação das professoras



Fonte: Vale, Braz e Crespo (2022, p. 7).

As informações no site são atualizadas continuamente, de forma colaborativa. É um produto bem completo, que vai do embasamento teórico às atividades práticas, inclusive material de inclusão e computação (aplicativos).

O site é formado por 5(cinco) abas, veja nos quadros abaixo:

Quadro 5 - Primeira aba

Infância- Desenvolvimento Infantil
Neurociência
Atividades para bebê
BNCC – Educação Infantil
Brinquedos e brincadeiras

Fonte: elaboração própria

Podemos encontrar, no site, as fases do desenvolvimento de 06 a 24 meses, atividades variadas com ilustrações destinadas a bebês, ainda temos as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) voltadas para a Educação Infantil e algumas teorias do desenvolvimento.

Quadro 6 - Segunda aba

Psicomotricidade Infantil
Atividades psicomotoras
Material didático

Fonte: elaboração própria

Aqui vamos encontrar diversos livros e cartilhas com atividades psicomotoras, teorias do desenvolvimento, e muitas obras sobre psicomotricidade.

Quadro 7 - Terceira aba

Atividades Pedagógicas
Atividades Pedagógicas 1
Atividades Pedagógicas 2

Fonte: elaboração própria

Nesta aba, vamos encontrar atividades variadas trabalhando coordenação motora, lógica, seqüência, circuitos, cores, quebra-cabeça, apostila cognitiva etc.

Quadro 8 - Quarta aba

Educação Inclusiva
Educação Inclusiva 1
Educação Inclusiva 2
Educação Inclusiva 3

Fonte: elaboração própria

A composição da quarta aba é predominante em livros, destinados à Dificuldade de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem, Brinquedos para Estimulação no TEA etc. Há algumas atividades, sendo uma delas com Libras.

Quadro 9 - Quinta aba

Pensamento Computacional
Atividades Desplugadas
Atividades Plugadas

Fonte: elaboração própria

Vamos encontrar nesta aba conceitos e problemas da computação, aplicativos de jogos etc.

Como vimos, as informações do site são bem amplas e abrangentes, a linguagem é de fácil entendimento. De acordo com Vale, Braz e Crespo (2022), o site será atualizado continuamente, de forma colaborativa.

Vale, Braz e Crespo (2022) relatam a dificuldade na realização e retorno da pesquisa, por estar em um período pandêmico, observa o quanto a pesquisa de forma presencial é mais significativa e proveitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: como a psicomotricidade está sendo desenvolvida na Educação Infantil?

Para respondê-la foi traçado o objetivo de identificar nos Mestrados Profissionais, produtos educacionais para o ensino de psicomotricidade na Educação Infantil.

Quanto aos produtos analisados, observou-se que ambos são destinados aos professores com foco na criança, de maneira especial aos que trabalham na Educação Infantil, podendo estender aos docentes do Ensino Fundamental anos iniciais e profissionais de áreas afins.

O produto 1, (manual), traz muitas atividades, embasamento teórico, porém as atividades poderiam apresentar a faixa etária indicada. O produto 2 (*site*) é repleto de informações, o que o torna bem completo, porém é mais difícil de encontrar nele as informações diretamente relacionadas à psicomotricidade, dentre os dois produtos, o que tem acesso rápido e específico, referente ao ensino da psicomotricidade na Educação Infantil, é o produto 1.

Os produtos analisados são considerados satisfatórios, viáveis, trazendo conhecimentos relevantes aos professores e fomentando a necessidade de se desenvolver a psicomotricidade na Educação Infantil, para a obtenção de melhores resultados e prevenindo dificuldades posteriores na formação e desenvolvimento da criança.

De acordo com este estudo, a psicomotricidade está diretamente integrada ao desenvolvimento infantil e contribui para o processo de aprendizagem da criança, porém para que isso ocorra de forma mais eficaz, é necessário que os professores da Educação Infantil estejam preparados, não somente para aplicar as atividades, mas também para analisar e verificar as dificuldades apresentadas e qual a metodologia deve ser utilizada.

A análise aponta para a necessidade de discutir a respeito desse assunto nos cursos das diversas licenciaturas. O trabalho de estímulo e incentivo ao desenvolvimento da coordenação motora do aluno da pré-escola ressalta a relevância do papel do professor e a participação da família no cotidiano escolar. Faz-se necessário entender a função da escola em favorecer o trabalho com atividades específicas, para aperfeiçoar a coordenação do movimento motor dos alunos.

Diante ao exposto, faz-se necessário a continuidade de pesquisas e desenvolvimento de produtos educacionais que possam contribuir para a evolução da psicomotricidade na Educação Infantil como prática pedagógica, visto que o foco das pesquisas analisadas são as crianças, também a necessidade de uma busca por aprimoramento profissional, e de materiais voltados especificamente para o professor como suporte na aplicação, observação e desenvolvimento da psicomotricidade no seu cotidiano.

Sendo assim, o produto educacional proposto nesta pesquisa trará como inovação um curso voltado para a prática do professor, para que conheça a psicomotricidade e sua aplicabilidade, como observar e avaliar o desenvolvimento da criança e um manual passo a passo de como se tornar um psicomotricista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional/TO, v. 2, n. 01, p. 100-114, 2010.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. de F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LORDANI, S. F. de S. **Manual Ilustrado – atividades psicomotoras para a educação infantil**: prevenindo dificuldades de aprendizagem. Produção Técnica Educacional. 2020. 101 f. (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

VALE, M. R. M. dos S. **Criação de um site para disponibilizar atividades psicomotoras através da estimulação precoce no desenvolvimento integral da criança.** 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

VALE, M. R. M. dos S.; BRAZ, R. M. M.; CRESPO, S. **Criação de um site para disponibilizar atividades psicomotoras através da estimulação precoce no desenvolvimento da criança.** 2002. Trabalho apresentado ao 6. ENJIE - Futuros da Educação Ciência Cidadã e Cocriação, Leria, 2002.

SOBRE AS AUTORAS

Cristina Cicilio Duarte

Professora, 49 anos, divorciada, 3 filhos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Graduada em Matemática pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, Pós-graduada em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Goiás. Atua na Rede Municipal de ensino há 15 anos. Trabalha na EJA – Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental e na educação infantil por 5 anos. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica Ensino Fundamental 2.

E-mail para contato: ccdjn@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3380454940471675>

Patrícia Espíndola Mota Venâncio

Possui graduação em Faculdade de Educação Física pela Associação Educativa Evangélica (2004), Especialista em Fisiologia do exercício pela Veiga de Almeida (2006) mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2006) e doutorado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2013). Atua como Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí (PPG-ENEB) e no Programa de pós-graduação em educação profissional e Tecnológica - PROFEPT - Instituto Federal Goiano - Campus Ceres/GO. Linha de pesquisa: psicomotricidade, Dança, Aptidão Física, riscos cardiovasculares, estilo de vida e qualidade de vida.

E-mail para contato: patricia.espindola@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5349325725320570>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5692-0568>

ENSINO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: ESTADO DO CONHECIMENTO

Gustavo Pereira da Costa

Cinthia Maria Felício

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-5>

RESUMO

O ensino de Física com abordagens envolvendo ciência, tecnologia e sociedade (CTS) pode ser uma estratégia de ensino interessante para o entendimento do mundo tecnológico em que vivemos, pois traz sentido ao estudo dessa área de conhecimento e possibilita a promoção de uma educação mais crítica, reflexiva e com maior protagonismo do estudante. Conhecer as produções científicas que relatam intervenções pedagógicas nesse contexto é o objetivo do presente trabalho, do tipo “estado do conhecimento”. Foi realizado um balanço de intervenções voltadas ao ensino de Física na Educação Básica, com enfoque CTS, de 2017 a 2021, relatadas em trabalhos científicos. A plataforma de busca foi o Google Acadêmico, com os descritores ensino de Física, CTS, intervenção e ensino médio. A escolha dos termos se deu pela relação dos mesmos com o objeto de pesquisa, levando à seleção de 4 produções entre as 88 encontradas na busca. A análise das produções permitiu a identificação de suas contribuições e lacunas em relação à abordagem trabalhada, no âmbito do movimento CTS como tendência de ensino. Consideramos que o ensino de Física a partir de temas CTS pode contribuir significativamente para o sucesso na aprendizagem dos estudantes da educação básica, possibilitando trazer amplas dimensões no contexto científico, social e tecnológico em Física.

Palavras-chave: Ensino de Física; CTS; Propostas de intervenção pedagógica.

RESUMEN

La enseñanza de la Física con enfoques que involucran ciencia, tecnología y sociedad (CSE) puede ser una estrategia de enseñanza interesante para comprender el mundo tecnológico en el que vivimos, porque da sentido al

estudio de esta área de conocimiento y permite promover una educación más crítica, reflexiva y con mayor protagonismo estudiantil. Conocer las producciones científicas que reportan intervenciones pedagógicas en este contexto es el objetivo del presente trabajo, del tipo "estado del conocimiento". Se realizó un balance de intervenciones dirigidas a la enseñanza de la Física en la Educación Básica, con un ENFOQUE EN CTS, de 2017 a 2021, reportado en artículos científicos. La plataforma de búsqueda fue Google Scholar, con los descriptores enseñando física, CTS, intervención y secundaria. La elección de los términos se debió a su relación con el objeto de investigación, lo que llevó a la selección de 4 producciones entre las 88 encontradas en la búsqueda. El análisis de las producciones permitió identificar sus aportes y vacíos con relación al enfoque trabajado, en el ámbito del movimiento CTS como tendencia docente. Consideramos que la enseñanza de la Física a partir de temas CTS puede contribuir significativamente al éxito en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, haciendo posible aportar amplias dimensiones en el contexto científico, social y tecnológico en Física.

Palabras clave: Enseñanza de la Física; CTS; Propuesta de intervención pedagógica.

INTRODUÇÃO

O ensino de Física, assim como o de outras ciências, ainda está focado na simples transmissão de conhecimentos de forma expositiva e pouco dialógica por muitas décadas, apesar de pesquisas em ensino virem sugerindo diversas abordagens com foco na aprendizagem do aluno. As mudanças educacionais que apontam para um novo tratamento das práticas de ensino estão relacionadas às transformações políticas, culturais e socioeconômicas do Brasil no século XX, bem como aos impactos causados pelo desenvolvimento tecnológico na sociedade e as discussões acerca da neutralidade da ciência (SANTOS, 2018).

Dado o contexto apresentado, surgiu a discussão envolvendo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que, no campo do ensino, enfatiza, de maneira geral, a formação crítica dos alunos para a compreensão das interações nesses três eixos, com efetiva participação e intervenção no meio

social a partir da contextualização no ensino de ciências da natureza/física, caracterizando o exercício da cidadania de forma ativa e democrática (CARVALHO; GUIMARÃES, 2016).

Aikenhead (1994) relata que pesquisas indicam que o ensino de ciências a partir das relações entre ciência, tecnologia e sociedade podem potencializar o sucesso na aprendizagem de ciências, visto que os alunos passam a perceber a significância do conhecimento científico em suas realidades, possibilitando reflexões mais críticas e reflexivas sobre o que é o conhecimento científico e tecnológico, suas implicações e consequências tanto a âmbito local, regional e até mundial. assim, possibilita a tomada de decisões mais conscientes.

Intervenções pedagógicas com enfoque CTS têm sido cada vez mais utilizadas no ensino de ciências. Dessa forma, fazem-se necessários estudos de mapeamento das produções científicas realizadas na área de interesse, observando os resultados obtidos, os critérios adotados e os aspectos explorados, bem como aqueles que (ainda) não foram. Este é o tipo de trabalho científico conceituado como *estado da arte*.

Para Romanowski e Ens (2006), “estados da arte” compreendem estudos sistemáticos de produções em uma área do conhecimento em sua totalidade, ou seja, requerem a análise de vários tipos de pesquisa científica, como teses, dissertações, publicações em periódicos, apresentações em congressos, dentre outros. Ainda segundo os autores, quando apenas um desses setores é alcançado, o estudo é denominado *estado do conhecimento*. Esta última denominação é a mais apropriada para o presente trabalho, visto que o mesmo é um mapeamento em uma área específica, no caso o ensino de Física com enfoque CTS, voltado apenas aos trabalhos que apresentavam intervenção em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar produções que envolvam intervenções no ensino de Física na educação básica com enfoque

CTS, a fim de responder à pergunta de pesquisa: o ensino de Física com enfoque CTS tem contribuído para o sucesso de aprendizagem dos alunos? Este estudo se justifica pela importância de se apontar as demandas observadas pelos professores-pesquisadores em suas vivências pedagógicas, as contribuições alcançadas e as relações com intervenções CTS no ensino de Física a serem desenvolvidas no futuro.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é, em suma, do tipo bibliográfica. Andrade (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo em quaisquer atividades acadêmicas, visto que ela é indispensável à delimitação do tema da pesquisa, às citações realizadas, ao desenvolvimento do texto, às análises dos resultados e às discussões e conclusões. Apesar de ser requisito em qualquer tipo de trabalho acadêmico, a pesquisa bibliográfica também pode ser a única base em uma pesquisa científica, quando o pesquisador pretende recolher informações sobre o que já foi estudado em certo assunto (FONSECA, 2002). Gil (2008, p. 29) aponta “livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” como fontes utilizadas em pesquisas desse tipo.

Este trabalho foi organizado em etapas. Primeiramente, realizamos uma busca de produções científicas no portal Google Acadêmico, com os descritores: ensino de Física, CTS, intervenção e ensino médio. Após a leitura das descrições das 88 produções encontradas, foram selecionadas quatro para o desenvolvimento deste trabalho, levando-se em consideração os seguintes critérios de inclusão: ter o Ensino Médio como fase-alvo e ser uma intervenção ou proposta que trabalhe com ensino de Física sob o enfoque CTS. Foram excluídas aquelas que não atenderam aos critérios mencionados concomitantemente.

Após a seleção das produções, estas foram elencadas em um quadro

de apresentação contendo seus aspectos básicos, a saber: título, autor, instituição/periódico e ano. Na sequência, realizou-se uma análise no tocante à sua elaboração e desenvolvimento, objetivo e impactos gerados na aplicação em situação real de sala de aula ou possíveis contribuições. Com isso, pôde-se visualizar lacunas e saberes já trabalhados e aplicados.

É importante ressaltar que, assim como em toda pesquisa científica, estados da arte e do conhecimento apresentam limitações. Nesse contexto, Ferreira (2002) destaca as dificuldades na busca realizada por pesquisadores em repositórios e catálogos de instituições, visto que muitos títulos e resumos não abarcam o tema da pesquisa em si, sendo marcados por notável heterogeneidade.

DESENVOLVIMENTO

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e os planos curriculares vigentes ressaltam a necessidade da interação do aluno com a ciência e a tecnologia, a fim de que o estudante visualize e critique os impactos gerados na sociedade em que vive. Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) afirmam que estes objetivos são mais facilmente alcançados em um ensino com enfoque CTS, no qual atitudes críticas são valorizadas e uma maior participação dos alunos em sala de aula é estimulada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Crespo (2009) afirma que em intervenções com enfoque CTS o professor deixa de ser mero repetidor de conteúdos e se coloca como mediador do processo ensino-aprendizagem. Ele é responsável por guiar o aluno ao caminho do questionamento e da argumentação, culminando na construção do conhecimento por parte do estudante.

A partir do domínio de conceitos e da criticidade, os estudantes que vivenciam um ensino baseado na perspectiva CTS podem se tornar mais conscientes com relação a “solução de problemas da vida real que envolvem

aspectos sociais, tecnológicos, econômicos, políticos, o que significa preparar o indivíduo para participar ativamente na sociedade democrática” (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p. 75).

Ressaltada a importância de intervenções pedagógicas com abordagens CTS, apresentamos o Quadro 1, no qual são elencadas as quatro produções, denominadas PD (doravante PD 1, PD 2, PD 3 e PD 4), selecionadas para análise neste trabalho, com suas informações básicas: título, autor, instituição ou repositório e o ano de elaboração.

Quadro 1 - Produções selecionadas

Título	Autor(es)	Instituição/Repositório	Ano
Contribuições de Ciência Tecnologia Sociedade (CTS) para o atual Ensino de Física (PD 1)	Guilherme H. de Godoi; Paulo Silva Melo; Lucas Bernardes Borges	Brazilian Journal of Development	2020
As Leis de Newton e do trânsito em uma sequência de ensino investigativa com enfoque CTS (PD 2)	Renato Santos Araújo <i>et al.</i>	Revista Ciências & Ideias – IFRJ	2017
O estudo das ondas eletromagnéticas a partir do enfoque CTS: uma possibilidade para o Ensino de Física no Ensino Médio (PD 3)	Ederson Carlos Gomes; Michel Corci Batista; Polônia Altoé Fusinato	Revista de Ensino de Ciências e Matemática	2017
Ensino de Física na perspectiva da educação CTS a partir de conceitos e tópicos da Física Médica (PD 4)	Adriana Pereira Reway	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Licenciatura em Física	2021

Fonte: elaboração própria.

A PD1 é uma revisão bibliográfica que objetiva refletir sobre os impactos da proposta de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2016 no ensino de Física, e como a abordagem CTS poderia contribuir para a mitigação da evasão escolar e do desinteresse dos alunos pela disciplina de Física, através da relação entre materiais de ensino e a realidade cotidiana dos estudantes.

A PD1 não se trata de uma intervenção pedagógica, mas sim de um estudo que pode servir de base aos docentes de Física para aplicarem os princípios da educação CTS em suas aulas. O artigo critica o tradicionalismo do ensino dessa disciplina e levanta as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em sua aprendizagem, a saber: alto nível de abstração, quantidade de fórmulas, ênfase principal nas relações com a matemática e baixa associação dos conteúdos com o cotidiano.

É no último aspecto supracitado que os autores da PD1 focam seu estudo, propondo a relação do conhecimento físico com a realidade vivida pelos alunos como ponto de partida para abordagens CTS. Além disso, trazem pontos da BNCC que remetem a essa tendência de ensino, apesar de este documento não citar a educação CTS claramente. Entre esses pontos, estão a valorização da curiosidade, investigação e contextualização, premissas básicas para o ensino com enfoque nas relações entre a tríade ciência-tecnologia-sociedade.

Por fim, a PD1 embasa a previsão de que nos próximos anos os documentos curriculares e os materiais didáticos terão cada vez mais influências CTS. Como contribuições do estudo ao ensino de Física com enfoque CTS, pode-se destacar os apontamentos de premissas da BNCC que remetem a essa tendência, a importância de utilizar o cotidiano a favor da aprendizagem e a necessidade de mudanças no atual modelo de ensino, dadas as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

A PD2 relata uma intervenção pedagógica do tipo sequência de

ensino investigativa. Seu objetivo foi, por meio dessa sequência, verificar em quais momentos das aulas de Física foram favorecidas as relações CTS, em turmas de Ensino Médio em uma escola pública nordestina. A PD2 foi uma pesquisa descritiva/explicativa, de cunho qualitativo. Foram aplicados questionários abertos que produziram dados para a análise, feita sob os pressupostos de Bardin.

A temática escolhida, ponto de partida da intervenção da PD2, foi a primeira lei de Newton aplicada ao trânsito. Muitas vezes, ao serem apresentados de forma expositiva a essa lei, os estudantes se veem em dificuldades de relacionar os conceitos a serem apreendidos à realidade de suas vivências, o que torna difícil abstrair as ideias e implicações na vida de cada um, gerando uma completa abstração. A proposta didática buscou modificar esta situação ao utilizar o trânsito, elemento de vivência cotidiana de todos os participantes da proposta, como cenário explicativo e investigativo do ensino de física. Ressaltaram assim um aspecto muito importante da educação CTS, que é a investigação reflexiva. A abordagem temática do trânsito pode se constituir em uma estratégia importante para se analisar as relações entre conhecimentos científicos e os aspectos tecnológicos e sociais envolvidos.

Após as aulas e a aplicação de questionários, os autores da PD2 relatam que a apresentação de vídeos relacionados ao trânsito foi apontada pelos estudantes como sendo o momento de maior contribuição ao entendimento das relações CTS. Tal resultado corrobora Lutz *et al.* (2015), que apontaram a inserção do movimento CTS nas práticas pedagógicas nos últimos anos com a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) de forma autônoma, mediada pela ação do professor, como práticas que contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para a rejeição de modelos de ensino alicerçados na mera transmissão de conhecimentos descontextualizados.

A intervenção descrita na PD2 nos faz refletir que o ensino com enfoque CTS pode contribuir para melhores índices de aprendizagem em Física, sobretudo com o uso de TICs. Consideramos que a principal contribuição da PD2 para a nossa prática educativa seria a proposta de ruptura com o modelo tradicional em uma perspectiva de compreensão e investigação científica que, aliadas à reflexão acerca do desenvolvimento tecnológico, poderiam contribuir para a formação para o exercício da cidadania.

Na PD3 temos o relato de uma investigação com estudantes da terceira série do Ensino Médio, por meio de uma sequência didática para o estudo de ondas eletromagnéticas, estruturada a partir da perspectiva de educação CTS, objetivando criar um ambiente de ensino diferente do tradicional, em que os estudantes possam ampliar suas visões sobre a ciência, o desenvolvimento científico e suas influências na sociedade, principalmente no contexto em que estão inseridos. A PD3 também foi um estudo qualitativo, com dados coletados por meio de questões problema e observação participante, com posterior categorização e análise dos resultados e considerações reflexivas.

Na intervenção realizada pelos autores da PD3, em seis encontros em uma turma da 3ª série do Ensino Médio, o foco central foi o exercício da cidadania por meio da inclusão promovida pelo domínio crítico do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações sobre a sociedade. Verificamos que a motivação dos estudantes se deu pelo ambiente de aprendizagem e pelo assunto abordado, que possibilitou a associação em sua complexidade entre teoria, prática, cotidiano e, acima de tudo, a compreensão dos aspectos tecnológicos e o acesso destes conforme a condição social de cada um. Os autores consideraram que a educação CTS se apresentou como potencializadora da aprendizagem de conceitos em Física básica de forma contextualizada.

A PD4 foi um trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Física, que descreve o desenvolvimento e aplicação de uma intervenção em sala de aula para a inserção de temáticas relacionadas a física moderna e as radiações, em uma perspectiva CTS, valorizando os conhecimentos prévios e o contexto dos estudantes. A professora-pesquisadora desenvolveu todo o trabalho durante sua residência pedagógica em uma escola pública de Curitiba – PR, com alunos da 3ª série do Ensino Médio.

A intervenção descrita na PD4 começou com o levantamento das curiosidades e dificuldades dos estudantes em relação ao tema em estudo. Apresentou também uma videoaula com os conteúdos científicos necessários à compreensão de tópicos em Física Médica, ramo em que muitos problemas sociais podem ser observados. Com o questionário diagnóstico posterior, ela relata que a intervenção trouxe alguns benefícios ao ensino, como o despertar do interesse e do senso crítico dos estudantes. A autora reflete ainda sobre a importância de se trabalhar mais assuntos com enfoque na educação CTS nas aulas de Física.

Em todas as produções, verificamos que a linguagem utilizada pelos professores-pesquisadores foi clara, contextualizada e objetiva, requisito essencial para auxiliar os estudantes a estabelecerem associação de conceitos da física com o cotidiano vivenciado por eles. Como lacuna apontamos que não há forte menção nas produções à atuação cidadã do aluno em tomadas de decisão, processo que é, em tese, o objetivo final do ensino com abordagens CTS.

Em resposta à pergunta de pesquisa, a partir do estado do conhecimento realizado, verificamos que o ensino de Física com enfoque na tríade ciência-tecnologia-sociedade pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes desde a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções com enfoque CTS incita a reflexão sobre o cuidado no desenvolvimento de intervenções em situações reais de sala de aula, espaço onde podemos perceber melhor as contribuições dessa abordagem no processo ensino-aprendizagem de Física na Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular afirma que o conhecimento científico é essencial a todos os cidadãos e, para isso, os estudantes devem dominar as linguagens das Ciências da Natureza, das quais a Física é parte, com seus símbolos, nomenclaturas e códigos específicos (BRASIL, 2017). Destacamos ainda que a contextualização dessa linguagem pode ser importante na tomada de decisões e exercício da cidadania pelos estudantes desde a Educação Básica.

Como síntese, e como destaque de um aspecto inovador nas produções analisadas nesta pesquisa, destacamos a apresentação de abordagens CTS para o ensino de Física no Ensino Médio utilizando ferramentas de tecnologia, informação e comunicação, bem como novas metodologias que priorizam o protagonismo do aluno e a formação de professores com conhecimento e dispostos a utilizar as relações CTS no ensino de Física. Nessas produções, os conceitos físicos foram relacionados a vivências cotidianas e a problemáticas de ordem social, com a Física podendo ser desmistificada.

Destacamos ainda o fato de que a linguagem utilizada no ensino de ciências, para ser compreendida e fazer sentido aos estudantes, precisa ser mais clara e relacionada ao cotidiano a partir de contextos considerados relevantes por eles. Essa consideração é importante, e destacamos aos professores que procurem mediar propostas de ensino que permitam a garantia de sentido em relação aos conhecimentos prévios dos alunos, para darem significado a termos abstratos e de difícil assimilação. Além disso, ações pedagógicas que promovam o despertar da curiosidade nos estudantes também podem trazer contribuições importantes a partir das produções

discutidas neste trabalho. Essas práticas visam amenizar dificuldades em interpretação, formulação e aplicação de conceitos em Física, apontadas pelos professores-pesquisadores.

Por fim, consideramos que é importante o desenvolvimento de intervenções voltadas ao estudo das relações CTS na disciplina de Física na Educação Básica, critério essencial à construção do perfil protagonista dos estudantes contemporâneos, considerando que estes devem estar aptos a exercer o papel de cidadãos reflexivos que, detentores do saber científico, possam intervir de forma ética e cidadã no meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. The social contract of science: implications for teaching science. *In*: SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (Orgs.). **STS education: international perspectives on reform**. New York: Teachers College Press, 1994.

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

ARAÚJO, R. S. *et al.* As Leis de Newton e do trânsito em uma sequência de ensino investigativa com enfoque CTS. **Revista Ciências & Ideias**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistacientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/603>. Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, v. 134, n. 248, dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

CARVALHO, L. de J.; GUIMARAES, C. R. P. Tecnologia: um recurso facilitador do ensino de Ciências e Biologia. *In*: Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores, 9., 2016, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: UNIT, 2016. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8152>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CRESPO, M. Á. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: Editora da UEC, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, G. H. de; MELO, P. S.; BORGES, L. B. Contribuições de Ciência Tecnologia Sociedade (CTS) para o atual Ensino de Física. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 21113–21133, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9196>. Acesso em: 7 out. 2023.

GOMES, E. C.; BATISTA, M. C.; FUSINATO, P. A. O estudo das ondas eletromagnéticas a partir do enfoque CTS: uma possibilidade para o Ensino de Física no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 109–125, 2017. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1235>. Acesso em: 7 out. 2023.

LUTZ, M. R. *et al.* Panorama sobre o (des)uso das tecnologias da informação e comunicação na educação básica em escolas públicas de Alegrete. *In: Anais do Encontro Mineiro de Educação Matemática*, 7., 2015, São João del Rei. **Anais eletrônicos...** São João Del Rei: Comunicações Científicas, 2015.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

REWAY, A. P. **Ensino de Física na perspectiva da educação CTS a partir de conceitos e tópicos da Física Médica.** 2021. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, A. O. **O trânsito e o ensino de Física no enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade.** 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Aprendizagem e Formação de Professores de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e

Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania.** Ijuí: Ed. Injuí, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Gustavo Pereira da Costa

É bacharel em Engenharia Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2017), licenciado em Física pela Universidade de Franca (2018) e mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (início em 2022). Também possui graduação em Pedagogia (2022) e especialização em Docência no Ensino Superior e em Metodologia do Ensino de Matemática e Física. É professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás desde 2019 e engenheiro civil autônomo. Tem experiência na área de Engenharia Civil - com ênfase em serviços de consultoria - e em Ensino de Física, com ênfase em Astronomia para o Ensino Médio e temas interdisciplinares.

E-mail para contato: gustavop.costa@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7791990311050983>

Cinthia Maria Felício

É licenciada em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 1996), bacharel em Química (UFU, 1999), mestra em Química (UFU, 2000) e doutora em Química (UFG, 2011). Desde 2004 é professora do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, atuando a partir de 2012/2 com oficinas de prática pedagógicas para o ensino de química no curso de licenciatura em Química do Campus Morrinhos (até 2019). Atualmente coordena o Programa de Residência Pedagógica (Química), é docente da Educação básica, técnica e tecnológica no Campus Avançado de Ipameri (IF Goiano) e orientadora credenciada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino para a Educação Básica do Campus do Urutaí (IF Goiano).

E-mail para contato: cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9383981224780622>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8362-2846>

ENSINO DE GEOMETRIA PLANA A ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, UTILIZANDO O TANGRAM E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

João Paulo Henrique Pereira de Oliveira

Júlio César Ferreira

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-6>

RESUMO

Neste estudo propomos uma análise sobre o ensino de geometria plana nas escolas. Encontramos no Tangram, uma ferramenta de excelente abordagem geométrica, e partindo do ponto de vista da resolução de problemas acreditamos que essa abordagem será bem mais proveitosa. A partir dos estudos, elaboramos uma proposta de aula, onde ao trabalharmos desde a montagem até a resolução de exercícios, buscamos que os alunos compreendam de fato o básico dos fundamentos de perímetro e área. E ao usarmos da resolução de problemas, nosso objetivo é a “descentralização” do ensino, colocando o aluno como sujeito ativo e o professor como instrutor/mediador no processo de ensino-aprendizado.

Palavras-chave: Resolução de problemas; Geometria Plana; Tangram.

RESUMEN

En este estudio proponemos un análisis de la enseñanza de la geometría plana en las escuelas. Encontramos en Tangram una herramienta con un excelente enfoque geométrico, y desde el punto de vista de la resolución de problemas creemos que este enfoque será mucho más útil. A partir de los estudios, elaboramos una propuesta de clase, donde al trabajar desde el montaje hasta la resolución de ejercicios, buscamos que los alumnos comprendan realmente los fundamentos de perímetro y área. Y cuando utilizamos la resolución de problemas, nuestro objetivo es la “descentralización” de la enseñanza, situando al alumno como sujeto activo y al docente como instructor/mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Resolución de problemas; Geometría Plana; Tangram.

INTRODUÇÃO

Integrante dos currículos pedagógicos, desde as séries iniciais até as mais avançadas, uma das “subdivisões” que compõe o estudo da matemática é a Geometria. Olhando, com atenção, para Geometria Plana, tópicos como: perímetro, área e tudo o que dessas duas definições derivam, eles causam um estranhamento muito grande na cabeça dos alunos, que estavam acostumados, até então, com operações aritméticas básicas e quase nenhuma (ou nenhuma) abordagem geométrica.

Além disso, ensinar geometria não é uma tarefa considerada simples. Cabe ao professor o preparo de aulas bem elaboradas, para que os objetivos sejam alcançados.

Neste artigo, abordamos o “Ensino de Geometria Plana a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental”, mas especificamente dos 6º e 7º anos.

Buscamos assim, compreender qual seria uma maneira atípica de trabalhar com esses assuntos supracitados, buscando diminuir as dificuldades e aumentar assim a absorção do conteúdo. Mas não uma absorção mecânica, e sim tornar a geometria conteúdo com sua devida importância e aplicabilidade na vida dos alunos. Seria a mecanicidade do processo de ensino-aprendizagem responsável pelo estranhamento à geometria? Ou são os professores, que pressionados a cumprirem o currículo, dão mais atenção aos livros didáticos? Pensando em todas essas questões, resolvemos pensar então em um objeto didático e em uma metodologia que não é comum dentro de sala. Escolhemos o Tangram como ferramenta ativa nesse processo; e a metodologia de ensino da resolução de problemas. Desenvolvemos, por fim, uma opção de sequência didática.

Nosso trabalho principal foi então o desenvolvimento da sequência didática, especificamente obedecendo aos princípios da Resolução de Problemas, e colocando em uso a ferramenta Tangram.

E a partir do desenvolvimento da sequência didática, esperamos conseguir que os professores tenham um apoio maior que sirva então de

subsídio, sendo uma ferramenta que venha auxiliá-los em seus planejamentos.

Utilizamos de pesquisa bibliográfica, desde o estudo da metodologia Resolução de Problemas; até no entendimento e importância e na construção da sequência didática.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente pensamos no que poderia colaborar para a mecanização das aulas de geometria. Devemos perceber que nosso papel enquanto professores, tem muito significado para aluno. Porém, o dia a dia faz com que os professores se sintam sem tempo, ou incapazes de uma correta abordagem conteudista

Infelizmente, apesar do planejamento da ação educativa ser de suma importância, existem professores que são negligentes na sua prática educativa, improvisando suas atividades. Em consequência, não conseguem alcançar os objetivos quanto à formação do cidadão (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, p. 55).

Lorenzato e Vila (1993) relatam sobre essa dificuldade dos professores de ensinar geometria e apontam duas possíveis causas, sendo elas: a) a grande importância dada ao livro didático, ao modo que os professores fiquem presos apenas na função de concluir o livro, não conseguindo assim trabalhar com outras ferramentas e de outra forma; b) o fato de que muitos professores não possuem conhecimentos necessários em Geometria, o que colabora para o não sucesso em suas atividades pedagógicas.

De acordo com a leitura dessas causas, e trazendo essa análise para nossa realidade, pudemos ver que as afirmações de Lorenzato e Vila (1993) se fazem bem certas e atuais. Utilizando de metáforas, infelizmente podemos dizer que a análise quantitativa de conteúdo é bem mais utilizada

do que a qualitativa. Há extremas cobranças para com os professores e conseqüentemente para que não sejam insuficientes, passam por determinados assuntos de forma bem rápida e inconsistente.

Então, já sabendo que nosso tema é sim relevante e presente no sistema de ensino, passamos então para os estudos bibliográficos. Sentimos a necessidade de definir: “O que é o Tangram?”. Se pararmos para pensar, nós professores devemos responder a essa pergunta, uma vez que o usaremos no decorrer das atividades, e assim partimos do pressuposto de que devemos trabalhar com o que realmente conhecemos. E se não sabemos a resposta, devemos estudá-la, para que não tenhamos nenhuma dúvida, o que acabaria prejudicando, no decorrer das aulas, propostas para determinada matéria. Macedo (2015) define:

O Tangram é um jogo milenar, de origem chinesa, composto por sete peças: cinco triângulos - sendo dois grandes, um médio e dois pequenos - e duas figuras geométricas: um quadrado e um paralelogramo, ambos com área equivalente aos dois triângulos pequenos ou ao médio. É um passatempo do tipo quebra-cabeça, cujo desafio consiste em organizar, sem sobrepor umas às outras, todas as sete peças de modo correspondente a uma figura que serve como modelo ou referência. (MACEDO, 2015, p.3).

O Tangram vai muito além do que pensamos. Em nossa ignorância dizemos ser apenas um amontoado de recortes, ao qual os alunos usam para montar figuras, não passando de um *puzzle*. Porém ele é de uma riqueza matemática enorme, que muitas vezes não é explorada pelos professores.

O ato da construção do Tangram, desperta o interesse dos alunos sobre o tema. Além disso podemos partir da construção matemática, e não apenas dando uma folha para que eles coleem e recortem. Dessa forma, espera-se que eles vejam que a matemática está até mesmo em atividades que eles antes não associavam a ela.

Paulo Freire afirma que o professor e o aluno são sujeitos ativos no

processo de ensino-aprendizagem. Ambos não se reduzem a objetos um do outro. Dessa forma, o professor não é aquele que simplesmente ensina o aluno, e o aluno não é aquele que apenas aprende com o professor. Ambos aprendem juntos (FREIRE, 1996).

Dessa forma, desde a confecção, os alunos se veem num papel de importância. Afinal, foram eles que construíram! E sem essa construção não seria possível o decorrer das atividades. Após os estudos sobre o Tangram propriamente dito, partimos então ao estudo sobre as Sequências Didáticas.

Se pensarmos que os professores simplesmente irão seguir o passo a passo da sequência didática, a seguir, estaremos sendo extremamente imperativos. Vivemos em uma sociedade bastante heterogênea, tanto em respeito às características físicas, ambientais, culturais, quanto à mudança no pensamento e no agir.

Cabe ao professor analisar sua situação e a partir dessa análise, estudar qual a melhor maneira de se basear na sequência e a pôr em ação. Cabe analisar os seus recursos.

Essa análise é simples. Respondendo a perguntas do tipo: “Quais meus objetivos com esta aula?”; “Eu tenho condições materiais para aplicar esta sequência?”; “Pensando agora em meus alunos, eles atingirão os objetivos de maneira significativa?”.

Ou seja, não queremos que o professor se sinta “preso” no passo a passo das aulas. Ele tem total liberdade, e cabe a ele decidir o melhor.

Mas será que os professores do nosso país estão conseguindo colocar seus planos em prática? Será que a educação está sendo considerada satisfatória? E diante dessas perguntas que nos surgiu, fomos atrás de respostas.

Ao analisarmos sobre a aprendizagem nas escolas brasileiras, nos deparamos com uma infeliz realidade. É uma vez que a aprendizagem não está satisfatória, um fator que contribui muito para isso é o ensino. Não

podemos analisar um sem deixar de estudar o outro.

De acordo com pesquisa realizada pelo movimento “Todos pela Educação”, publicada em 2017 no portal Agência Brasil; apenas 7,3% dos estudantes atingem níveis satisfatórios de aprendizado. E um fato ainda mais preocupante é que esse número diminuiu, uma vez que em 2013 esse nível era de 9,3% (TOKARNIA, 2017).

Diante dos fatos e das estatísticas, surgiu a dúvida: “E se usarmos uma metodologia diferente? Será que os resultados serão diferentes?”. Dessa forma, construímos nosso trabalho pautado pela Resolução de Problemas. Polya (1978) grande precursor dessa metodologia afirma:

[...] existem cinco fases, ou etapas, que facilitam a resolução de um problema: 1) a primeira fase é a de se familiarizar com o problema; 2) após estar familiarizado com o problema, inicia-se a segunda fase da resolução de problemas, na qual deve ocorrer o aperfeiçoamento da compreensão sobre o problema; 3) já a terceira fase é composta pela procura de uma ideia proveitosa, na qual deverá se chegar a uma ideia que conduzirá à resolução do problema; 4) a quarta fase é a execução do plano – caso o problema seja muito complexo, há primeiramente a verificação dos passos grandes e depois dos passos pequenos; 5) a quinta e última fase consiste do retrospecto de tudo que foi feito, uma vez que, com isso, a habilidade de resolver problemas se torna cada vez mais desenvolvida (POLYA, 1978, p. 86, *apud* RAVAGNANI; MARQUES, 2017, p. 42).

Essa metodologia de ensino tem como objetivos fazer com que os alunos construam seus próprios conhecimentos a partir de questionamentos que os façam raciocinar, com o auxílio do professor; este por sua vez, diferente do tradicionalismo em que seu papel é o de “despejar” conteúdos, serve para levantar questionamentos que ajudam nessa construção. Traz como potencialidades uma maior autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que eles não estão mais cativos nos moldes da educação passiva. E tem como limitações, infelizmente, a não aceitação dos

professores por esse método, seja por falta de conhecimento o que os leva a aplicá-lo de forma errada, ou seja, pela acomodação com o cotidiano.

De imediato, os professores verão uma grande diferença no modo de lecionar e na resposta dos alunos à nova metodologia, mas seguindo os passos, espera-se que os alunos consigam, eficazmente, absorver o conteúdo de forma não só a memorizar, mas a entendê-lo e colocá-lo em prática.

Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagens no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõe contato direto do objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996, p. 5).

O foco do estudo é ir ao encontro com o anseio de professores da Educação Básica. Assim, com a apresentação da sequência didática elaborada pelo autor, outros professores poderão utilizá-la e até mesmo configurá-la à sua realidade/maneira.

CONSTRUÇÃO MATEMÁTICA DO TANGRAM

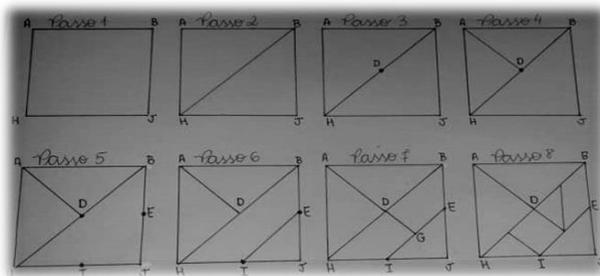
Seguindo os seguintes passos, temos a construção matemática do Tangram. É importante o professor comentar de forma matemática cada passo da construção com os alunos. Outras definições podem ser exploradas, como a de retas perpendiculares e paralelas, por exemplo.

1. O Tangram que usaremos é o que parte do quadrado. Existem diversos tipos de Tangram, mas este supre nossas necessidades. Então, o primeiro passo, baseia-se em recortar um quadrado, de lado a escolha do aluno, no material que será usado. (Recomendamos um papel de uma gramatura maior).
2. Podemos denominar cada um dos vértices deste quadrado. Devemos então traçar um segmento de reta que una um par de vértices não adjacentes. No nosso caso, o segmento será denominado BH. Dividimos assim nosso quadrado original em dois triângulos iguais.

3. Precisamos agora do ponto médio do segmento que construímos no passo 2. Para isso, podemos pegar o vértice A e dobrá-lo até o segmento BH. O ponto de encontro do vértice A com o segmento BH é nosso ponto médio do segmento BH. Chamaremos de ponto D.
4. Trace um segmento que vai desde o vértice A até o ponto D. Temos agora 3 triângulos.
5. Dobre o vértice J até o ponto D. Assim formando dois “pontos”. Um no segmento BJ (Ponto E) e outro no segmento HJ (Ponto I). Esses pontos é a “quina” que é feita na lateral do papel.
6. Trace um segmento que una esses 2 pontos.
7. Trace uma reta perpendicular do ponto D ao segmento EI.
8. Trace dois segmentos de retas perpendiculares ao segmento DG e AH respectivamente.

Para uma melhor compreensão do passo a passo, temos a seguir uma figura que mostra como ficará a construção após cada etapa.

Figura 1 – Elaboração do Tangram



Fonte: elaboração própria.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

De modo simples e numa resposta direta, sequência didática (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes desse grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido, “sequência didática um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um

gênero textual oral ou escrito” (ARAÚJO, 2013, p. 322-323).

Sabendo da importância da elaboração e do uso da sequência didática, segue o planejamento pensado para o ensino de Geometria Plana utilizando o Tangram:

Tema: Ensino de Geometria Plana – Utilizando o Tangram e a metodologia de Resolução de Problemas;

Conteúdo: Geometria Plana. Conceitos de perímetro e área utilizando como ferramenta de ensino o Tangram;

Objetivos:

- Construção do Tangram;
- Compreender quais são os polígonos que formam o Tangram;
- Compreender o conceito de perímetro de figuras planas, utilizando o Tangram;
- Compreender o conceito de área de figuras planas, utilizando o Tangram;
- Desenvolver a criatividade matemática ao se resolver as atividades propostas. Séries: 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental 2.

Tempo estimado: 3 aulas (50 min cada);

Material utilizado: Cartolina; tesoura; caneta; lápis; borracha, caderno.

Desenvolvimento da sequência didática

Obs.: Cada aluno deve construir seu Tangram; mas para resolução de exercícios, pode-se dividir a turma em duplas, assim o raciocínio se dá de forma mais colaborativa.

Primeira aula

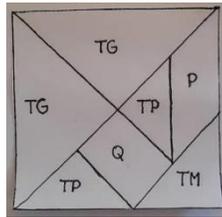
Na primeira aula, deve-se introduzir aos alunos o conteúdo que vai ser trabalhado. Para isso precisamos despertar o interesse. Podemos, por

exemplo, fazer uma leitura de um texto comentando sobre a história do Tangram.

Após essa parte de introdução, devemos ir para a montagem do Tangram. É indispensável o comentário do professor após cada passo da montagem. Fazendo questionamentos aos alunos, colocando-os a pensar sobre o que estão fazendo.

E é indispensável também o comentário do professor acerca de cada forma geométrica que constitui o Tangram. Para esse comentário, fazer um retrospecto do que eles já sabem. Perguntas como: “O que são polígonos?”; “Um polígono de 3 lados recebe qual nome?”; “Quais os polígonos que formam o Tangram?”.

Figura 2 - Polígonos que formam o Tangram



TG: triângulo grande; **P:** paralelogramo; **TM:** triângulo médio; **TP:** triângulo pequeno; **Q:** quadrado. Fonte: elaboração própria.

Aproveitando a análise feita acima, o professor de acordo com sua necessidade e disponibilidade, pode abordar as formas que são possíveis construir com as peças que formam o Tangram. Se lembrar que é indispensável de acordo com a metodologia de Resolução de Problemas, a criação de conjecturas, a análise de qual a mais pertinente e a execução e verificação da resposta. Sempre ir ao encontro com os passos.

Por exemplo:

- Qual a figura que é possível construir utilizando 2TP?
- Quais as maneiras de se construir Q?
- O P é formado de quantos TP?

d) O TM é formado por quantos TP?

Segunda aula

Na segunda aula, vamos explorar o conceito de perímetro. Assim, podemos fazer uma breve introdução ao assunto. Podemos, por exemplo, pedir para que os alunos analisem determinada figura com as peças do Tangram. Como se trata de uma introdução, é inteligente que o professor mostre a mesma figura para toda a sala.

Exemplo de figura a ser mostrada:

Figura 3 - Camelo



Fonte: elaboração própria.

E para a resolução do problema, o professor deve ir questionando o aluno para que ele consiga se familiarizar com o problema. Deve-se analisar se os alunos compreenderam, a relação do perímetro com o tamanho dos lados das figuras; para isso o professor pode dar um exemplo mais simples, e ver se eles conseguem responder. Após compreendido, está na hora de traçar o plano de ação. Para isso, o professor pode colher ideias dos alunos, buscando traçar um plano único para toda turma.

Após a resolução do exemplo acima, definir perímetro:

Perímetro: soma dos lados

$$P: L1 + L2 + L3 + \dots + Ln$$

Após definido perímetro, pedir para que eles em dupla, cada um

construa uma figura para que o outro integrante da dupla calcule o perímetro. Dar prosseguimento à aula de acordo com a metodologia de resolução de problemas.

Obs.: Se os alunos tiverem dificuldade na montagem das figuras, o professor, após algum tempo, pode auxiliá-los.

Deixar como atividade para casa, que eles respondam às perguntas:

- a) O que faz o perímetro das figuras variar?
- b) Eu consigo perímetros diferentes ao utilizar as mesmas figuras? Dê exemplos.
- c) Construa um outro polígono e calcule seu perímetro. Faça os desenhos e a justificativa dos processos adotados.

Espera-se que os alunos consigam estabelecer o maior número de relações entre as figuras. Por exemplo, o perímetro do TM é igual ao perímetro formado pela figura resultante da combinação de 2TP.

Terceira aula

Na terceira aula, nosso objetivo passa a ser o estudo de área utilizando as peças do Tangram. Para isso podemos começar a aula, questionando os alunos com a pergunta: “O que é área?”; “Onde usamos o conceito de área no dia a dia?”.

Após introduzido o conceito, analisar de acordo com a metodologia de resolução de problemas, os seguintes exercícios:

Calcular a área da seguinte figura.

Figura 4 - Peixe



Fonte: elaboração própria.

Espera-se que os alunos compreendam que basta somar a área de cada figura utilizada, para que assim consiga a área total.

Após a realização dessa atividade, pedir para que os alunos respondam às questões:

- O que faz a área das figuras variar?
- Eu consigo áreas diferentes ao utilizar as mesmas figuras? Dê exemplos.

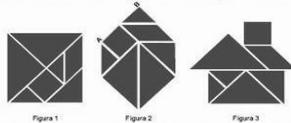
Espera-se que os alunos consigam estabelecer o maior número de relações entre as figuras. Por exemplo, a área do P é igual à área do Q.

Espera-se também que eles compreendam que se não quiserem utilizar as fórmulas para os cálculos, eles podem calcular as áreas sempre tendo como base uma já conhecida. Por exemplo, a partir da área do TP, eles encontram as áreas de todos os demais polígonos que formam o Tangram.

Pedir para que eles respondam à seguinte questão:

Figura 5 - Questão do Enem

O tangram é um jogo oriental antigo, uma espécie de quebra-cabeça, constituído de sete peças: 5 triângulos retângulos e isósceles, 1 paralelogramo e 1 quadrado. Essas peças são obtidas recortando-se um quadrado de acordo com o esquema da figura 1. Utilizando-se todas as sete peças, é possível representar uma grande diversidade de formas, como as exemplificadas nas figuras 2 e 3.



Se o lado AB do hexágono mostrado na figura 2 mede 2 cm, então a área da figura 3, que representa uma "casinha", é igual a

- 4 cm².
- 8 cm².
- 12 cm².
- 14 cm².
- 16 cm².

Fonte: ENEM (2008).

A partir dos questionamentos, ir indicando aos alunos o passo a passo da resolução. Escutar suas pontuações e responder aos seus questionamentos. Deve-se colocar esses alunos para pensar.

Espera-se que o aluno consiga relacionar o perímetro das figuras que compõe a figura 2, com a área total da figura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo período de estudo, o objetivo foi o de apresentar uma maneira diferente de ensinar os conceitos básicos da Geometria Plana, são eles: perímetro e área.

De acordo com pesquisas, vemos que os níveis de “absorção” do conhecimento matemático pelos alunos brasileiros são bem baixos. Então, se como professores acreditamos que a educação muda o mundo, temos que procurar meios de elevar esses níveis. E não só falando de forma quantitativa, mas de forma qualitativa também, temos que dar subsídio para formar além de alunos, cidadãos.

Infelizmente como vimos, vários fatores colaboram para o aumento das aulas mecanicistas, seja a falta de tempo; a cobrança por melhores resultados ... enfim, por mais difícil que pareça ser, não podemos nos deixar entrar no automático. Dessa forma, nosso projeto é a esperança de mudança no processo de ensino-aprendizagem por meio da utilização do Tangram para ensinar conceitos geométricos.

Acreditamos que usando da metodologia de resolução de problemas, o aluno tem mais participação no processo de ensino-aprendizagem; e as situações que façam ele pensar, e assim construir seu conhecimento são maiores. Temos que desmistificar a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas recebe esse conhecimento de forma passiva.

Cabe ao leitor, a tarefa de se aprofundar no assunto, uma vez que isso é apenas a “ponta do iceberg”. Não deixe que o dia a dia corrompa suas aulas, seja o professor que você gostaria de ter!

A vontade do autor é a de que você se inspire no material. Faça suas mudanças, procure mais conhecimento, seja crítico. Seja mudança, buscando mudanças!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 322-334, maio 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena Revista Científica de Educação**, v.10, p. 49-62, jan/jun. 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). **Exprimir-se em francês: seqüências didáticas para o oral e a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LORENZATO, Sérgio; VILA, Maria do Carmo. Século XXI: qual matemática é recomendada? **Zetetike**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 41-49, 1993. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3844/1/ARTIGO_S%c3%a9culoXXIMatem%c3%a1tica.pdf. Acesso em: 14 out. 2014.

MACEDO, Lino *et al.* Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282339482002.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1- 5, 1996.

POLYA, George. A arte de resolver problemas. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

RAVAGNANI, Jocelia Aparecida Disperati Correia; MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. George Polya e ensino de matemática por meio da resolução de problemas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores de Matemática. **Posgere**, v. 1, n. 2, p. 30-53, 2017. Disponível em: <https://posgere.spo.ifsp.edu.br/index.php/posgere/article/view/90>. Acesso em: 31 ago. 2023.

TOKARNIA, M. Só 7,3% dos alunos atingem aprendizado adequado em matemática no ensino médio. **Agência Brasil**. Brasília, 18 jan. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/matematica-apenas-73-aprendem-o-adequado-na-escola>. Acesso em: 07 out. 2023.

SOBRE OS AUTORES

João Paulo Henrique Pereira de Oliveira

É licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (2019), pós-graduado em Ensino de Matemática pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020); pós-graduado em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2022) e mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (início em 2022), além de graduando em Pedagogia em EPT pela UAB no Instituto Federal Goiano (início em 2022). É professor efetivo da Secretaria de Educação de Ipameri. Tem experiência na área de Ensino de Matemática.

E-mail para contato: jphpo.professor.matematica@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8623398075498312>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7340-5647>

Júlio César Ferreira

PhD pela Escola de Doutorado MathSTIC / Universidade de Rennes 1 (2016), doutor (cotutela) e mestre em processamento da informação pela UFU (2011), graduado em matemática pela UFG (2006) e técnico em telecomunicações pela antiga Escola Técnica Federal de Goiás (1997). Atualmente é professor efetivo no Instituto Federal Goiano. Em relação à pesquisa, atua em duas frentes: i) super-resolução de imagens naturais e hyperspectrais utilizando aprendizagem de máquina e visão computacional, com aplicação na agricultura e meio ambiente e ii) desenvolvimento de metodologias de ensino e suas tecnologias. Em relação ao ensino, atua em disciplinas voltadas para i) a matemática aplicada e computacional no ensino superior e na especialização em Análise de Dados Corporativos e Ciências Aplicadas e é ii) professor permanente do corpo docente dos mestrados

ProfEPT e ENEB.

E-mail para contato: julio.ferreira@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8909334567319212>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5373-1294>

USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NOS JOGOS INTERNOS DOS COLÉGIOS MILITARES DE GOIÁS: PENSANDO POR PERSPECTIVAS DE APLICAÇÃO

Levi Santos Santana

Patrícia Espíndola Mota Venâncio

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-7>

RESUMO

Este estudo teve como objetivo, trazer argumentos teóricos conceituais e apresentar possibilidades do uso de uma plataforma com jogos eletrônicos nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás (JINCOM), numa perspectiva exclusiva em caso de impossibilidade da realização dos JINCOM de forma presencial, como aconteceu durante o ápice da pandemia causada pela COVID-19; ou em formato híbrido, em caso de situações nas quais a realização dos Jogos apenas no formato presencial seja inviável. Foi utilizada como metodologia uma pesquisa do tipo Estado Arte, com caráter exploratório. No tocante aos procedimentos técnicos, foi promovida uma investigação bibliográfica, envolvendo a identificação e análise de obras de autores que fizeram algum tipo de abordagem ao uso da tecnologia no ambiente escolar. Através da análise da literatura sobre a temática, evidenciou-se que o desenvolvimento de uma plataforma virtual, com jogos eletrônicos educativos voltados aos alunos da Educação Básica, principalmente aos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, não apenas é possível como é viável e tem amparo legal, possuindo considerável potencial para a redução da evasão escolar, inclusão e melhoria do aprendizado escolar. Inclusive, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - etapa ensino fundamental, ao tratar do componente curricular Educação Física, na unidade temática brincadeiras e jogos, definiu os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para 6º e 7º anos, visando ao desenvolvimento de algumas habilidades. Entre os autores que muito contribuem com a fundamentação desta produção científica e das ideias destacamos: Freire (1987), Vigotski (1999), Grinspun (2002), Rego (2009), Fardo (2013) e Silva e Ramos (2017).

Palavras-chave: Jogos eletrônicos; Educação Física; Ensino Fundamental.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo traer argumentos teóricos conceptuales y presentar posibilidades para el uso de una plataforma con juegos electrónicos en los Juegos Internos de los Colegios Militares de Goiás (JINCOM), en una perspectiva exclusiva en caso de imposibilidad de realizar el JINCOM en persona, como ocurrido durante el pico de la pandemia provocada por el COVID-19; o en formato híbrido, en caso de situaciones en las que no sea factible la celebración de los Juegos únicamente en formato presencial. Se utilizó como metodología una investigación de última generación con carácter exploratorio. En cuanto a los procedimientos técnicos, se promovió una investigación bibliográfica, involucrando la identificación y análisis de obras de autores que realizaron algún tipo de acercamiento al uso de la tecnología en el ámbito escolar. A través del análisis de la literatura sobre el tema, se evidenció que el desarrollo de una plataforma virtual, con juegos electrónicos educativos dirigidos a estudiantes de educación básica, principalmente a los que cursan los últimos años de la educación básica, no solo es posible sino también viable y viable. cuenta con respaldo legal, con un potencial considerable para la reducción de la deserción escolar, la inclusión y la mejora de los aprendizajes escolares. Incluso la Base Nacional Común Curricular (BNCC) - etapa de la escuela primaria, cuando se trata del componente curricular de Educación Física, en la unidad temática juegos y juegos, definió los juegos electrónicos como objetos de conocimiento para los grados 6° y 7°, visando el desarrollo de algunos habilidades Entre los autores que contribuyen en gran medida a la fundamentación de esta producción e ideas científicas, destacamos: Freire (1987), Vigotski (1999), Grinspun (2002), Rego (2009), Fardo (2013) y Silva y Ramos (2017).

Palabras clave: Juegos electrónicos, Educación Física, Escuela Primaria.

INTRODUÇÃO

Utilizar-se de tecnologias como instrumentos educacionais no processo de ensino e aprendizagem não é tarefa tão fácil como parece, porque depende de um novo fazer pedagógico que exige do professor e do aluno uma formação voltada à reflexão dos benefícios e dos desafios que as tecnologias promovem no ambiente escolar, bem como, no meio social em geral. Nesse sentido, Grinspun (2002) alerta que

como as tecnologias são complexas e práticas ao

mesmo tempo, elas estão a exigir uma nova formação do homem que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que ele se circunscreve (GRINSPUN, 2002, p. 25).

Com base nos argumentos de Grinspun (2002), observam-se os benefícios que o uso da tecnologia pode promover no âmbito educacional através da implementação de uma cultura digital no seio da comunidade escolar, principalmente em tempos de pandemia, como experienciado nos últimos anos.

Assim, discussões e resultados são trazidos como forma de disseminar indagações de pesquisa como a seguinte questão: é possível e viável a utilização de jogos eletrônicos nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás - JINCOM, visando à redução da evasão escolar, à inclusão e à otimização do processo de ensino e aprendizagem, principalmente em tempos de pandemia?

Partindo inicialmente de observações e análises empíricas, verificou-se que a utilização de jogos eletrônicos nos JINCOM, através de uma plataforma virtual que pudesse servir de repositório para aprendizagens, não apenas seria possível como teria amparo legal; tornando-se, portanto, uma proposta metodológica viável, uma vez que apresenta considerável potencial à redução da evasão escolar, promoção da inclusão e melhora da aprendizagem estudantil, principalmente em situações pandêmicas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o uso dos jogos eletrônicos se traduz em uma estratégia a mais para o professor trabalhar de forma lúdica os componentes curriculares, em especial na Educação Física, bem como, para o aluno aprender conteúdos de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, descontrair-se, interagindo e compartilhando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Por meio desse viés, o objetivo está em trazer argumentos teóricos conceituais e apresentar possibilidades do uso de uma plataforma com jogos

eletrônicos nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás numa perspectiva exclusiva, em caso de impossibilidade da realização dos JINCOM de forma presencial, como aconteceu durante o ápice da pandemia causada pela COVID-19, ou híbrida, em caso de situações nas quais a realização dos Jogos apenas no formato presencial seja inviável.

O Produto Educacional proposto, sendo um recurso educacional útil para se usar, principalmente em contextos de pandemia como o que vivemos, promoverá benefícios consideráveis sob o prisma da ciência e da tecnologia à sociedade em geral, principalmente no âmbito educacional que carece de inovações tecnológicas que fortaleçam a interação entre os integrantes da comunidade escolar na produção de conhecimentos.

A interação, um dos aspectos positivos promovidos pelos jogos, é um conceito basilar na teoria sociointeracionista postulada por Vigotski (1999) e constitui o elemento fundamental para o desenvolvimento humano, isto é, para o aprimoramento das Funções Psicológicas Superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção), segundo esse renomado autor. Essa teoria se caracteriza pelas trocas interpessoais que potencializam aprendizagem e desenvolvimento.

Consoante argumenta Rego (2009), o sujeito interage sobre o mundo internalizando as formas culturais e intervém em seu meio, transformando-o e, ao mesmo tempo, sendo transformado por ele. É diante dessa interação do homem sobre o mundo que ele como sujeito ativo constrói seus conhecimentos e se liberta em comunhão, seguindo uma das máximas de Freire (1987, p. 29) segundo a qual “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Nesse contexto, este estudo científico justifica-se por tratar de discussões sobre a aplicação de um recurso pedagógico prático e benéfico à educação, especificamente à Educação Básica que se viu projetada a rápidas

mudanças na forma do ensino clássico devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, que influenciou no aumento do desinteresse dos alunos pela escola.

É certo que tal desinteresse pode estar vinculado a outras situações paralelas, como adentrar “prematuramente” ao mercado de trabalho; e isso pode estar associado a uma necessidade familiar ou opção dos alunos a partir do momento que a escola, por não conseguir acompanhar devidamente as dinâmicas contemporâneas, torna-se muitas vezes enfadonha. O desinteresse se dá, também, pela dificuldade que os professores têm de relacionar os conteúdos curriculares ao cotidiano dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. Neste sentido, Marques, Halmenschlager e Wagner (2013) alertam que

O panorama geral da educação no Brasil indica o desinteresse dos alunos pela escola [...]. Um dos fatores que pode estar contribuindo para isso é a dificuldade que os docentes encontram para relacionar os conteúdos escolares ao cotidiano (MARQUES; HALMENSCHLAGER; WAGNER, 2013, p. 2).

Diante disso, a criação de ferramentas pedagógicas capazes de despertar nos alunos o interesse e o prazer pelo aprendizado significativo, assim como motivar a atuação dos professores através de inovação tecnológica capaz de auxiliar na preparação dos alunos numa perspectiva integral para o mercado de trabalho, para a vida e para o exercício da plena cidadania, torna-se uma ideia que deve ser defendida por todos os envolvidos na busca de uma educação de qualidade, principalmente a pública.

O tema e seu objeto de estudo apresentados no texto assumem condição de conhecimento de extrema relevância para a sociedade em geral, pois, envolvem questões que requerem constantes discussões, principalmente em tempos que se exigem mudanças metodológicas no processo de ensino e aprendizagem e de inovação da escola, enquanto espaço de acolhimento e formação.

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Quanto à delimitação geográfica, o estudo tomou como *locus* investigativo o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos, localizado Av. E, nº 600, Jardim Goiás, na cidade de Goiânia, Estado de Goiás; em relação à delimitação temporal do estudo, tomou-se como parâmetro o primeiro semestre de 2022, por tratar-se do período investigativo e de sistematização de resultados. Os procedimentos técnicos investigativos deram-se por leitura de materiais bibliográficos que tiveram como proposta apresentar resultados sobre o uso de jogos eletrônicos na escola, enquanto recurso educacional, e também na revisão de teorias que apontam condições metodológicas inovadoras e que atuam, enquanto formas de garantir uma participação ativa do educando no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os materiais utilizados estiveram: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, livros e artigos científicos sobre a temática aqui abordada. Entre os autores que muito contribuem com a fundamentação desta produção científica e das ideias destacamos: Fardo (2013), Freire (1987), Grinspun (2002), Rego (2009), Silva e Ramos (2017) e Vigotski (1999).

Este artigo científico foi organizado nos seguintes tópicos: “A normatização do uso dos jogos eletrônicos na educação brasileira”; nessa parte do texto, é evidenciada a relevância das políticas educacionais estabelecidas por meio de parâmetros e diretrizes para a educação brasileira, traçada através das várias normas que regulamentam a educação nacional, que atribuem ao uso dos jogos, enquanto ferramenta pedagógica, relevância à aprendizagem do aluno. O segundo tópico: “Jogos eletrônicos no campo educacional: avanços e desafios” traz discussões sobre o uso dos jogos eletrônicos na seara educacional e como este recurso tem sido ampliado pela possibilidade da criação de espaços de desenvolvimento cognitivo

motivadores e, ao mesmo tempo, desafiadores. Já o terceiro tópico: “Jogos eletrônicos como recurso pedagógico no ensino de Educação Física para o ensino fundamental” apresenta argumentos a respeito da possibilidade do uso de Jogos eletrônicos nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás e expõem uma proposta de construção e aplicação de uma plataforma de jogos eletrônicos num formato exclusivo ou híbrido durante os JINCOM.

O interesse pela temática surgiu a partir da análise empírica da realização dos JINCOM no modelo presencial, da impossibilidade de realização durante o período da pandemia e da percepção do jogo eletrônico como um recurso para aprendizagem escolar e, ao mesmo tempo, modalidade de jogo que proporciona participação online por meio de uma plataforma virtual, mesmo em tempos de isolamento social. Nesse contexto, são apresentados os benefícios da aplicação dos jogos eletrônicos como recurso educacional na escola, e elencada proposta de como desenvolver as ações para implantação dos jogos eletrônicos em uma plataforma virtual com envolvimento e participação dos alunos e professores da Unidade Escolar.

Por fim, no último tópico “Algumas considerações” buscou-se evidenciar o panorama de todo o trabalho desenvolvido, destacando os resultados encontrados referentes ao uso de jogos eletrônicos e a criação da plataforma virtual para aplicação nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás.

ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Alinhada aos comandos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e alterações ocorridas pela Lei nº 14.164/2021, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar do componente curricular de Educação Física, mais precisamente da unidade temática “brincadeiras e jogos”, ressaltou que:

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 214).

Desse excerto, pode-se observar a importância dos jogos na socialização entre os integrantes da comunidade escolar, especialmente entre os alunos, bem como para fixar conhecimentos, não raras vezes, passados em sala de aula de maneira meramente teórica, no estilo pedagogia bancária, centrada na mera transmissão de conhecimentos, veementemente combatida pelo clássico educador Paulo Freire (1987) que, em suas refutações a esse estilo “superado” e inoperante de ensinar, pontuou que:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Sob o viés de uma educação progressista libertadora, caracterizada pela formação cidadã integral nos moldes omnilateral de educação pública, gratuita e de qualidade, não se pode duvidar que o uso dos jogos eletrônicos, durante o ensino dos componentes curriculares, traduz-se numa inovadora metodologia ativa de aprendizagem que supera a tradicional concepção bancária de educação.

E, sobretudo, se inserido adequadamente nas aulas com planejamento bem traçado para cada tema a ser abordado pelos respectivos componentes curriculares, o recurso em questão pode, em várias situações de conteúdo, contribuir para que haja associação da teoria à prática, atrelada à aprendizagem significativa, que valoriza o processo de ensino e aprendizagem e motiva o aluno a desenvolver capacidades alusivas à

assimilação e à produção do conhecimento, garantindo dessa maneira, o ensino mediante a práxis da perspectiva crítica de sua aplicabilidade social e formativa.

Nessa linha de pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), coleção de documentos elaborados com a intenção de servir como ponto de referência para o trabalho do educador, norteados as atividades desenvolvidas em sala de aula, propõem como objetivos basilares a concretização das intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade, dentre as quais menciona a capacidade física, como descrito em Brasil (1997),

[...] engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, **nos jogos**, no deslocamento com segurança (BRASIL, 1997, p. 47, grifo nosso).

Ao tratar do uso de jogos e brincadeiras como práticas pedagógicas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta que:

Os momentos de jogos e brincadeiras devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar as crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e ou livros e revistas [...] (BRASIL, 1998, p. 200).

Pode se inferir do exposto acima, que os jogos e as brincadeiras devem se constituir em uma prática cotidiana da criança no ambiente escolar, dentre vários motivos, ressalta-se o potencial que os jogos têm de ampliar o conhecimento cultural e conduzir ao aprendizado acerca de assuntos pertinentes aos meios social e natural, nos quais as crianças se encontram inseridas. Com semelhante pensamento, Kishimoto (1999, p. 37) salienta que “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico [...]”.

No artigo denominado “A importância do lúdico sob a representação do jogo como forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem em história”, Santos *et al.* (2013) esclarece com brilhantismo a importância de trabalhar em sala de aula a ludicidade através de jogos, dizendo que:

fazer uso da ludicidade em sala de aula se torna um dos meios mais interessantes e produtivos de criar uma aula, ao mesmo tempo construtiva e agradável, tanto para alunos quanto professores. Entretanto, tornar a aula mais atrativa não é o único motivo para fazer uso de jogos no processo de construção do conhecimento. A vontade criada nos jogadores de continuar a jogar, até que se esgote o tempo pré-determinado é outra característica dessa manifestação do lúdico que pode ser aproveitada nas escolas. Ao mesmo tempo em que a aula se torna mais agradável, ela cria, em torno de si, uma atração natural, na qual os alunos não conseguem evitar, promovendo uma maior participação e tornando-a mais produtiva, já que se aprende fazendo algo agradável (SANTOS *et al.*, 2013, p. 3).

Dessa forma, as instituições de ensino que anuírem com o uso de jogos eletrônicos em suas práticas educacionais, podem incluí-los em uma rotina pedagógica permanente, por se tratar de um recurso que possibilita o trabalho dos professores e a aprendizagem do aluno num ambiente lúdico, prazeroso e eficiente.

Pensando em impor à participação nos jogos um caráter universal com o objetivo de dar-lhe maior efetividade à inclusão escolar, o legislador pátrio procurou inserir, no ordenamento jurídico vigente, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, popularmente conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), fazendo constar no art. 27, Capítulo IV – Do Direito à Educação, desse diploma legal que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento

possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 6).

Ao esclarecer por quem e como deve ser garantido o direito à educação com igualdade de condições, conforme consta no artigo supra, o mesmo texto legal dispôs que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

XV – Acesso da pessoa com deficiência, **em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;** (BRASIL, 2015, p. 6-7, grifo nosso).

Dessa forma, observa-se a relevância que as autoridades políticas, especialmente as parlamentares, através das várias normas que norteiam a educação pátria, dão ao uso dos jogos como ferramenta pedagógica inclusiva em favor da aprendizagem do aluno.

Adiante, serão analisadas outras obras de renomados autores que se debruçaram sobre o assunto aqui abordado de modo a amparar ainda mais o entendimento da importância dos jogos eletrônicos como instrumento mitigador da evasão escolar, promotor da inclusão e potencializador da aprendizagem do aluno.

JOGOS ELETRÔNICOS NO CAMPO EDUCACIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS

O tema tratado neste artigo tem sido objeto de estudo de respeitados autores da educação. Apesar das peculiaridades de cada um na abordagem do assunto, todos são uníssonos ao defenderem a tese segundo a qual tem sido

ampliado, exponencialmente, o uso dos jogos na seara educacional. Isto porque, relacionado de forma adequada e contextualizada às práticas pedagógicas, mencionado uso durante o processo de ensino e aprendizagem vem possibilitando a criação de espaços de desenvolvimento cognitivo motivadores e, ao mesmo tempo, desafiadores, tudo numa perspectiva lúdica e de entretenimento, o que torna o processo atrativo e prazeroso. Nesse viés, Abrao (2022 *et al.*) ressalta que

[...] os jogos eletrônicos podem ser um importante aliado do docente, especialmente do professor de Educação Física, por ser mais uma possibilidade de aproximar os conteúdos da disciplina á [sic] realidade dos alunos [...] (ABRAO *et al.*, 2022, p. 293).

Essa visão inovadora tem sido considerada por boa parte dos educadores contemporâneos como um dos grandes avanços da educação alcançado na denominada era digital (SANTOS, 2013; FRANÇA, 2015).

Entretanto, apesar de vivermos em plena era digital, educadores de vertentes mais tradicionais, ainda, têm relutado em incorporar, ao fazer pedagógico, estratégias de ensino que utilizem ferramentas tecnológicas para a otimização da aprendizagem como, por exemplo, o uso de jogos eletrônicos, que tem atraído a atenção de pessoas de todas as idades, principalmente crianças, adolescentes e jovens. Esse tem sido um grande desafio a ser superado pela equipe gestora das unidades escolares e, em uma escala macro, por todas as autoridades responsáveis pelos rumos da educação do nosso país (DEMO, 2011).

Nota-se que essa resistência tem suas raízes em vários fatores, dentre os quais pode ser citado o desconhecimento do uso dos jogos eletrônicos como eficiente recurso didático pedagógico no campo educacional. Questões como esta acabam potencializando a acomodação dos atores da educação ao modelo tradicional de ensino focado em metodologias arcaicas e, portanto, ultrapassadas que limitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva e

criticista do aluno, que é tratado como mero depósito de conhecimentos que lhe são passados de maneira unilateral pelo professor, que ocupa o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1987).

Estudioso do assunto, Fardo pontua que:

E é nesse cenário, com a educação necessitando de abordagens que consigam incorporar melhor os fenômenos do mundo imerso na cultura digital, que a observação de um dos fenômenos trazidos pelas tecnologias digitais que parece mais cativar pessoas de todas as idades vem à tona: os games (FARDO, 2013, p. 35).

Neste momento, torna-se oportuno fazer algumas considerações de caráter conceitual, envolvendo as palavras games, jogos, jogos digitais e jogos eletrônicos. Trata-se de assunto caracterizado por fortes divergências quanto à acepção das palavras, como se percebe na fala de Tavares (2014, p. 71) ao dizer “o estudo dos jogos digitais, por vezes chamados de eletrônicos ou simplesmente games [...]”.

Witt (2011, p. 2) ao traçar um paralelo entre os conceitos de games e jogos eletrônicos, afirma que “Os games são sinônimos de jogos eletrônicos, jogos estes com regras definidas, níveis de dificuldade, pois há um objetivo a ser alcançado que, se não for atingido levará a derrota do jogador.” A mesma autora acrescenta que:

Embora “game” seja a palavra inglesa para “jogo”, neste estudo tenta-se diferenciar estes conceitos: o jogo como uma atividade desinteressada, mais próximo do lúdico, e o game como uma atividade mais ligada à meritocracia e competição, pois só os melhores conseguem alcançar a vitória (WITT, 2011, p. 2-3).

Não é pacífica a ideia de jogo como uma atividade “desinteressada”, como defende Witt, pois esta, isto é, a atividade “desinteressada” é uma das características principais da brincadeira e não do jogo.

Inclusive, segundo Sennett (1998, p. 386), Johan Huizinga, na sua consagrada obra “Homo Ludens”, elucida três características peculiares à

brincadeira: 1) primordialmente, a brincadeira é uma atividade espontânea, i. é, voluntária; 2) em segundo lugar, trata-se de uma atividade “desinteressada”; 3) Por fim, ela é isolada, ou seja, a brincadeira tem períodos e espaços de tempo característicos, que a situam à parte de outras atividades.

Por outro lado, no jogo, caracterizado por uma série de regras e preceitos que lhe orientam, há “interesse” em se atingir determinados objetivos, sendo o principal: a vitória.

Nas palavras do já mencionado autor Johan Huizinga (2000):

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Em outras palavras, o autor deixou claro o caráter voluntário, a observância de regras, como também defende Kishimoto (1999), e a presença de um fim, ou seja, um interesse, um objetivo a ser alcançado como elementos característicos do jogo.

Tavares (2014) alerta para o fato de que:

É comum que os jogos se apropriem de todas as possibilidades de construção e execução que existem, isso incluindo tabuleiros, cartas e esportes, que passaram por materiais como plásticos e madeira, mas também couros, feltros e borrachas, quando estes ainda eram novos materiais (TAVARES, 2014, p. 74).

Atribuindo o caráter digital ao jogo, chegando-se aos denominados jogos digitais, ampliam-se as possibilidades de criação, reprodução e utilização dos jogos, visto que, conforme ressalta o retromencionado autor:

O digital permite uma gama de processamento e armazenamento impensável para um sistema analógico. Isso traz possibilidades muito importantes para os jogos atuais. Pode-se gravar, processar, reprocessar, enviar, receber, editar, enfim, uma imensidade de funções que não eram disponíveis nos

jogos anteriores, eletrônicos, elétricos ou mecânicos (TAVARES, 2014, p. 74).

Na definição de Salen e Zimmerman (2003, apud MIRANDA; STADZISZ, 2017)

jogo digital é sinônimo de jogo eletrônico. Estes jogos são executados em computadores pessoais, consoles de jogo (e.g. PlayStation e Xbox), dispositivos portáteis (e.g. Nintendo Game Boy, handhelds, PDA's3 e telefones celulares) ou fliperamas (SALEN; ZIMMERMAN, 2003, *apud* MIRANDA; STADZISZ, 2017, p 298).

Pelo exposto, infere-se que Kishimoto (1999, p. 13) estava certo ao afirmar que “Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente.” Isso acontece porque há uma infinidade de atividades humanas consideradas como jogo, daí a complexidade de se definir referido vocábulo. A dificuldade conceitual aumenta quando um mesmo comportamento passa a ser visto como jogo ou não-jogo. Kishimoto (1999) aborda essa questão, dizendo que:

Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas (KISHIMOTO, 1999, p. 15).

Apesar da diversidade de palavras que podem ser usadas, optou-se, neste estudo, pelo uso da terminologia jogos eletrônicos por razão de ser essa a expressão usada na BNCC – etapa ensino fundamental, ao tratar da definição dos jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para 6º e 7º anos no componente curricular Educação Física, consoante será adiante exposto (BRASIL, 2018).

Superada a abordagem conceitual, vale ressaltar que a utilização na educação de tecnologias digitais, como os jogos eletrônicos, deve ser feita de maneira pensada e sistemática, levando-se em consideração a necessidade da observância de se cumprir todos os aspectos alusivos ao aprendizado do

aluno previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Base Nacional Comum Curricular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e demais normas orientadoras da educação brasileira.

Para que isso aconteça, necessário se faz a formação continuada dos professores, como observa Silva e Ramos (2017) ao dizerem que

As mudanças e transformações vividas na sociedade, muitas decorrentes da disseminação de tecnologias, tornam necessária a formação dos professores não só para o uso, mas também para uma reflexão crítica sobre seus usos e impactos (SILVA; RAMOS, 2017, p. 2).

JOGOS ELETRÔNICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nas últimas décadas, a humanidade vem experimentando uma súbita evolução nas práticas de ensino que têm tornado obsoletas, numa velocidade luz, práticas tradicionais de ensino, em decorrência das fortes demandas dos alunos que compõem uma nova e exigente geração, comumente denominada geração digital ou nativos digitais que clamam contínua e, veementemente, por metodologias inovadoras nas práticas pedagógicas; isso tem contribuído para o aumento dos problemas enfrentados pela gestão escolar, especialmente o desinteresse pelas aulas.

O ambiente escolar é considerado um dos mais férteis para o desenvolvimento de habilidades e competências, porém a educação escolar ainda hoje enfrenta dificuldades como falta de materiais e de infraestrutura adequadas, bem como de métodos eficientes de avaliação; tudo isso potencializa a desmotivação dos alunos quanto à participação nas atividades escolares (ARAÚJO *et al.*, 2021, p. 3).

Em razão disso, urge a necessidade de se otimizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo ambientes atrativos e desafiadores

que despertem nos alunos o interesse e o prazer pela busca do conhecimento, especialmente dos matriculados no ensino fundamental cuja dificuldade em atraí-los ao aprendizado tem sido maior devido a uma série de fatores como, por exemplo, a imaturidade própria da faixa etária dos que frequentam essa etapa da Educação Básica brasileira.

Ao escreverem sobre as dificuldades relacionadas à desmotivação e ao desinteresse dos alunos quanto à participação nas aulas, Araújo *et al.* (2021, p. 3) alertaram que “Quando essas dificuldades são direcionadas para as aulas de Educação Física escolar, os problemas se tornam ainda maiores [...]”.

A utilização dos jogos eletrônicos neste cenário surge como uma luva na mão, estimulando uma aprendizagem reflexiva, proativa e exploratória, condizente com os ideais construtivista-libertador que se propõem a potencializar o saber científico, crítico e criativo dos alunos, impulsionando-os a níveis elevados de produção do conhecimento. Inclusive, Araújo *et al.* (2021, p. 3) afirmam que “Na busca por reverter a desmotivação nas aulas, estudos têm destacado a utilização dos jogos eletrônicos como ferramenta metodológica inovadora e interativa no ambiente escolar [...]”.

Em consonância com o disposto na LDB nº 9.394/1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - etapa ensino fundamental, ao tratar do componente curricular Educação Física, na unidade temática brincadeiras e jogos, definiu os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para 6º e 7º anos, visando ao desenvolvimento das seguintes habilidades:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (BRASIL, 2015, p. 233).

Apesar das orientações derivadas da BNCC, o uso de jogos

eletrônicos ainda tem inserção muito tímida nas aulas de Educação Física e isso se deve, dentre outros fatores, à resistência dos profissionais da área quanto ao uso de metodologias ativas com o envolvimento de tecnologias digitais educacionais e a falta de conhecimentos acerca de jogos eletrônicos por parte da maioria dos docentes.

Sobre esse assunto, Araújo *et al.* (2021) argumentam que:

Um impasse importante ainda encontrado na introdução dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física escolar pelos professores é que a maioria das instituições de ensino superior ainda não oferta, em suas grades curriculares, disciplinas que expliquem e demonstrem a importância desse recurso, (ARAÚJO *et al.*, 2021, p. 4).

Referidos autores dialogando com vários outros pesquisadores do assunto, afirmam que

Na Educação Física escolar, os videogames [...] são vistos como uma nova ferramenta pedagógica que possibilita a disseminação dos conhecimentos tecnológicos, [...] ganhos de ordem sensorial e motora, além de auxiliarem na promoção da atividade física [...] (ARAÚJO *et al.*, 2021, p. 4).

Assim, necessário se faz que os profissionais da educação acompanhem os avanços e demandas educacionais da atualidade. Não é mais suficiente apenas se ter o domínio do conteúdo e boa didática; os novos tempos exigem maior comprometimento do educador com a evolução educacional, a fim de se alcançar os padrões de qualidade de ensino almejados pela comunidade escolar e pela sociedade como um todo.

Em decorrência do exposto, pensou-se na apresentação de uma proposta para a criação de uma plataforma com jogos eletrônicos para ser utilizada pelas turmas dos anos finais do ensino fundamental nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás, sendo o projeto piloto implementado no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos. A escolha desta Unidade Escolar se deu, dentre outros

fatores, por já existir uma análise empírica da realização dos JINCOM presenciais nesta instituição e, principalmente, pela relação proximal e de abertura encontrada junto à equipe gestora da escola, que prima pelo aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, através do uso de tecnologias educacionais.

O primeiro passo dado foi a realização de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de amparar o que é defendido neste artigo. Com base no subsídio teórico, através da continuidade da presente pesquisa será possível criar e aplicar o recurso pedagógico já mencionado e, após colher os dados referentes aos resultados alcançados, tabulá-los e apresentar as conclusões acerca do uso de jogos eletrônicos nos JINCOM, o que se espera serem as melhores possíveis. Contudo, coube com esse texto apresentar as concepções ideológicas e da proposta de uso de uma plataforma para a implementação dos jogos eletrônicos enquanto recurso didático pedagógico muito viável e promissor aos anos finais do ensino fundamental.

Eiterer (2010) ao falar de recursos pedagógicos alertando para a questão de que somos levados a restringir o significado desta expressão ao âmbito das tecnologias digitais e recursos multimídia, *websites*, *infovias* e outras possibilidades de igual natureza, apresenta de forma analítica seu significado nos seguintes termos:

Voltando-nos para o significado das palavras ‘recurso’ e ‘pedagógico’, percebemos que o primeiro, dentre outras definições, seria um ‘meio para resolver um problema; remédio, solução; auxílio, ajuda, socorro, proteção’ [...]. O termo pedagógico, por sua vez, remete ao que possui características ou finalidades educativas que visem assegurar a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar (EITERER, 2010, p. 1).

Com base nessa definição, percebe-se que o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA com jogos eletrônicos traduz-se, inequivocadamente, em um excelente recurso pedagógico no ensino de

Educação Física para o ensino fundamental, que, em regra, é composto por alunos cuja faixa etária, com suas características peculiares, leva-os a se manterem umbilicalmente ligados ao aparato tecnológico digital do mundo contemporâneo.

Esse fator tem o potencial de efetivamente fazer do mencionado recurso pedagógico um verdadeiro auxílio (remédio) educacional para os problemas (doenças) encontradas no ambiente escolar, principalmente a evasão escolar, a falta de inclusão, o desinteresse pelo aprendizado e consequente baixo rendimento escolar. Eiterer (2010) salienta que

Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela (EITERER, 2010, p. 1).

Certamente, não há como elencar tudo o que pode ser classificado como recurso pedagógico (ação, material ou espaço com finalidade educativa). Sobre esse ponto, Eiterer (2010) ensina que:

De fato, não há como esgotarmos a infinidade de recursos pedagógicos possíveis. E, em ambos os casos, a nosso ver, o que torna a ação, o material ou o espaço um recurso efetivamente pedagógico são os objetivos com que são utilizados, ou seja, a finalidade educativa e a maneira como, de fato, constituem-se de modo intencional em um meio de favorecimento do processo de ensino-aprendizagem (EITERER, 2010, p. 1).

Entretanto, fica evidente que um AVA com jogos eletrônicos é, sem dúvida alguma, um importante recurso pedagógico que pode ser usado na otimização do processo de ensino-aprendizagem, visto a sua criação com finalidade primordialmente educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema enfrentado nesta pesquisa envolveu a busca pela resposta à seguinte questão: é possível e viável a utilização de jogos

eletrônicos nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás (JINCOM), visando à redução da evasão escolar, a inclusão e a otimização do processo de ensino e aprendizagem, principalmente em tempos de pandemia?

Visando dar resposta à referida questão, o estudo teve como objetivo trazer argumentos teóricos conceituais e apresentar possibilidades do uso de uma plataforma com jogos eletrônicos nos Jogos Internos dos Colégios Militares de Goiás numa perspectiva exclusiva, em caso de impossibilidade da realização dos JINCOM de forma presencial, como aconteceu durante o ápice da pandemia causada pela COVID-19, ou híbrida, em caso de situações nas quais a realização dos Jogos apenas no formato presencial seja inviável.

No desenvolvimento dos trabalhos, ficou evidenciado, com base na revisão da literatura, a possibilidade e a viabilidade da aplicação de jogos eletrônicos nos Colégios Militares de Goiás, através do uso de uma plataforma virtual. A contribuição dos jogos eletrônicos como recurso pedagógico na Educação Básica utilizando-se do lúdico enquanto ferramenta de entretenimento tem o potencial de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, significativo e prazeroso.

Entretanto, também ficaram evidenciados desafios a serem superados, dentre os quais, encontra-se a rejeição às práxis inovadoras por parte da ala tradicional de professores, bem como a necessidade de oferta de cursos de alfabetização digital e formação continuada na área da tecnologia educacional, de forma a despertar e motivar esses profissionais a buscarem metodologias e estratégias que estejam pautados numa perspectiva reflexivo-crítica referente ao uso das inovações tecnológicas na educação escolar.

Muito já se fez pela educação brasileira, porém muito precisa ainda ser feito através de uma junção de esforços entre a sociedade organizada, as autoridades em educação e o poder público. Somente com a união de forças será possível atender às demandas educacionais que aumentam numa grandeza diretamente proporcional à evolução tecnológica e alcançar a tão

sonhada qualidade da educação escolar.

Apesar dos resultados positivos alcançados através deste trabalho científico, não há dúvidas da importância de serem realizadas pesquisas futuras sobre a temática abordada, a fim de serem preenchidas as lacunas que, mesmo através de boas pesquisas, acabam deixando a desejar por fatores, não raras vezes, alheios à vontade do pesquisador.

REFERÊNCIAS

ABRAO, Ruhena Kelber *et al.* Jogos eletrônicos e a Educação Física: entre lazer e as possibilidades pedagógicas. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 11, p. 286-296, 2022.

ARAÚJO, Javan dos Santos *et al.* Educação física e jogos eletrônicos: uma proposta educativa para as aulas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14832>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Ministro da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministro da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico**

do Senac, v. 37, n. 2, p. 15-26, 2011.

EITERER, Carmem Lucia. Recursos pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/recursos-pedag-gicos/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano. Novas tecnologias: as possibilidades dos jogos eletrônicos educacionais. *In*: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - Educon, 10., 2015, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão, SE: EDUCON, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9069/60/Novas_tecnologias_as_possibilidades_dos_jogos_eletronicos_educacionais.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

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

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectivas S. A., 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Sabrina Gonçalves; HALMENSCHLAGER, Karine Raquel; WAGNER, Caroline. Abordagem temática na Iniciação à Docência. *In*: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1203-1.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

MIRANDA, Frederico S.; STADZISZ, Paulo C. Jogo Digital: definição do termo. *In*: Anais do Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital - SBGames, 16., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: SBC, 2017. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/ArtesDesignShort/17350>

[0.pdf](#). Acesso em: 24 ago. 2023.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Flávia de Sousa. O uso de jogos eletrônicos no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *In: Anais do Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE)*, 5. 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Flavia%20de%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SANTOS, Lucas Silva Nangi dos *et al.* A importância do lúdico sob a representação do jogo como forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem em história. *In: OLIVEIRA, Camila Aparecida Braga; CORREIA, Fernanda Póvoa; CHAVES, Cláudia Maria das Graças; JESUS, Ronaldo Pereira de. Dimensões do poder na história.* Anais do XVIII Encontro Regional ANPUH-MG. Ouro Preto: EDUFOP, 2013. Disponível em:

http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340751375_ARQUIVO_ArtigoANPUH_1_1.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Gleice Assunção da; RAMOS, Daniela Karine. Formação de professores para o uso de games na Educação. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 21, n. Especial para o I Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais, 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art12-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

TAVARES, Roger. Jogos digitais: do design ao marketing em 20 páginas. *In: LUCENA, Simone (Org.). Cultura digital, jogos eletrônicos e educação.* Salvador: EDUFBA, 2014.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WITT, Anelise. Contribuições a partir da relação entre jogo e game na arte contemporânea. **Recurso online**. Goiânia: CERCOMP, 2011. Disponível em: https://art.medialab.ufg.br/up/779/o/10art_AneliseWitt.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Levi Santos Santana

Graduado em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar de Goiás – CAPM (2000), em Direito pelo Centro Universitário de Goiás (2005), em Teologia pela Faculdade Assembleiana do Brasil – FASSEB (2017), graduando em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano – IF Goiano, mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo IF Goiano, Especialista em Direito Processual pela Universidade de Rio Verde – UNIRV (2006), Direito Administrativo pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná – UCP (2008) e Polícia Judiciária Militar com ênfase em docência do ensino superior pela Faculdade Itapuranga – FAI (2019), docente da Escola de Governo de Goiás, da FASSEB e do CAPM.

E-mail para contato: levisantana@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1692584081675613>

Patrícia Espíndola Mota Venâncio

Possui graduação em Faculdade de Educação Física pela Associação Educativa Evangélica (2004), Especialista em Fisiologia do exercício pela Veiga de Almeida (2006) mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2006) e doutorado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2013). Atua como Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutá (PPG-ENEB) e no Programa de pós-graduação em educação profissional e Tecnológica - PROFEPT - Instituto Federal Goiano - Campus Ceres/GO. Linha de pesquisa: psicomotricidade, Dança, Aptidão Física, riscos cardiovasculares, estilo de vida e qualidade de vida.

E-mail para contato: patricia.espindola@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5349325725320570>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5692-0568>

A SOBERANIA ALIMENTAR ANTES E PÓS- -PANDEMIA E A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA SOBRE OS IMPACTOS DO COVID- -19 EM SUAS ECONOMIAS FAMILIARES

Neusila Segatto

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-8>

RESUMO

O artigo traz uma retomada histórica do processo de colonização no Estado de Rondônia e aborda o debate entre dois projetos para o campo: o latifúndio com a implantação do agronegócio, tendo como base a monocultura, que esgota os recursos naturais através de suas técnicas, por meio do uso dos agroquímicos, sementes transgênicas, dentre outros, e, por outro lado, a agricultura familiar que tem como objetivo a resistência do campesinato em busca da permanência das famílias na Terra, na promoção da soberania alimentar arraigada nas propostas de agroecologia visando à produção de alimentos saudáveis. Reitera-se que essas políticas campesinas são promovidas por meio dos movimentos sociais do campo, provando, através da teoria e da prática, a sua importância, tendo em vista que os pequenos agricultores detêm um percentual baixo de Terras comparado aos latifundiários e, mesmo assim, são responsáveis pela produção de aproximadamente 70% dos alimentos consumidos internamente no Brasil. No entanto, este estudo apresenta as principais políticas públicas que foram conquistadas ao longo da história por meio das lutas organizadas nos diferentes movimentos sociais campesinos. O trabalho se centra na percepção dos estudantes do Ensino Médio da disciplina de Sociologia em relação aos impactos provocados pela pandemia da COVID-19 na economia familiar. Vale lembrar que a fome no Brasil é histórica estando enraizada no sistema econômico excludente, que marginaliza milhões de brasileiros, e na crise sanitária, exacerbando as desigualdades sociais e a dificuldade das famílias de acesso ao básico à sobrevivência, isto é, o alimento.

Palavras-chave: Agricultura familiar; Resistência; Soberania alimentar.

RESUMEN

El capítulo trae una reanudación histórica del proceso de colonización en el Estado de Rondônia y aborda el debate entre dos proyectos para el campo: el latifundio con la implementación del agronegocio, basado en el monocultivo que agota los recursos naturales a través de sus técnicas como el uso de agroquímicos, semillas transgénicas, entre otros y, por otro lado, la agricultura familiar cuyo objetivo es resistir al campesinado en busca de la permanencia de las familias en la Tierra, en la promoción de la soberanía alimentaria arraigada en propuestas agroecológicas, teniendo como consecuencias la producción de alimentos saludables, reiterando que estas políticas campesinas se promueven a través de los movimientos sociales rurales, demostrando su importancia a través de la teoría y la práctica, considerando que los pequeños agricultores poseen un bajo porcentaje de tierra en comparación con los terratenientes y aún son responsables de la producción de aproximadamente el 70% de los alimentos consumidos internamente. en Brasil. Sin embargo, el estudio presenta las principales políticas públicas que fueron conquistadas a lo largo de la historia a través de las luchas organizadas en los diferentes movimientos sociales campesinos. El trabajo se centra en la percepción de los estudiantes de la Escuela Secundaria de Sociología con relación a los impactos causados por la pandemia de COVID-19 en la economía familiar, recordando que el hambre en Brasil es histórica y está arraigada en el sistema económico excluyente que margina a millones de brasileños y con la crisis sanitaria se exacerban las desigualdades sociales y la dificultad de las familias para acceder a lo básico para la supervivencia, es decir, a los alimentos.

Palabras clave: Agricultura familiar; Resistencia; Soberanía alimentaria.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo o debate sobre a soberania alimentar antes e pós-pandemia e a percepção do estudante do Ensino Médio da escola do município de Santa Luzia D'Oeste - RO sobre a economia familiar nesse período, para isso foi necessária fazer uma retomada histórica da colonização rondoniense até os dias atuais.

Buscou-se fazer uma breve retomada histórica do processo de colonização do estado de Rondônia o qual se caracteriza pelo domínio agrário com suas políticas que reforçam as desigualdades sociais e fortalecem o

latifundiário. Pode-se assim enfatizar que esse processo não é exclusivo dessa região, isto é, está ligado a um artifício global incentivado pelo sistema capitalista, no qual se desbrava fronteiras em nome de explorar as matérias-primas para a busca constante do lucro através do domínio da natureza e dos povos nativos.

Este estudo apresenta, através de fontes históricas, a distribuição de terras e, prova através disso, a importância da agricultura familiar como produtora de alimentos para o consumo interno, mas que, percentualmente, vive-se de uma pequena fração de terras.

Ressalta que o campesinato procura resistir a investidas das políticas nefastas do grande capital através dos movimentos sociais e apresenta uma retomada das lutas por políticas públicas de reconhecimento e incentivo à permanência no campo. Nesse sentido, há lutas pioneiras com movimentos sociais nacionais e internacionais.

Por fim, este trabalho apresenta a entrevista realizada com os discentes da disciplina de Sociologia – Ensino Médio – da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D'Oeste – RO para verificar a percepção que eles têm dos impactos da Covid-19 em suas economias familiares por meio de uma amostragem aleatória de sondagem qualitativa, na qual temos um retrato da realidade familiar em relação às condições de manter-se nesse momento específico da história.

UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA DO PROCESSO COLONIZAÇÃO

A colonização do estado de Rondônia se caracteriza como uma sequência do processo que faz parte da dominação do setor agrário. Podem-se observar vários aspectos semelhantes em outras regiões do planeta, ou seja, é perceptível a ocupação dos espaços geográficos mais longínquos para garantir a consolidação do território através de políticas que incentivam o

povoamento por meio da colonização, tendo como objetivo primordial, a apropriação das fontes de matérias-primas para dar continuidade na consolidação da fase superior do capitalismo, isto é, o imperialismo. De acordo com Marx (1998 *apud* BOGO, 2005):

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. As indústrias nacionais tradicionais foram, e ainda são, a cada dia destruídas. São deslocadas por novas indústrias, cuja introdução se tornou essencial para todas as nações civilizadas. Essas indústrias não utilizam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das regiões mais distantes, e seus produtos não se destinam apenas ao mercado nacional, mas também a todos os cantos da Terra (MARX, 1998 *apud* BOGO, 2005, p. 88-89).

Diante desse cenário, vale ressaltar que, para a consolidação das políticas imperialistas, é formado um conjunto de normas que são construídas ao longo da implantação de um planejamento construído pelos representantes da classe dominante para concretizar o processo de extração de matérias-primas em todas as regiões do planeta.

Tendo em vista que é necessária a aprovação deste projeto por um grande percentual da população dominada, acontecendo diretamente com a utilização de estratégias do atual sistema de produção com investimentos, que segundo Althusser (1987), são os Aparelhos Ideológicos de Estado:

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas especializadas. [...] como todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos do Estado as seguintes instituições: [...] o AIE – (sistema das diferentes escolas públicas e particulares); - o AIE (os sistemas políticos que fazem parte os diferentes partidos); o AIE – (imprensa, rádio-televisão, etc.) (ALTHUSSER, 1987, p. 43-44).

Os aparelhos ideológicos do Estado, como os citados pelo autor acima, possuem papel fundamental como disseminador de ideologias que

afirmam ser um projeto que vai levar ao progresso, e, na sequência, a concretização de seus ideais políticos, econômicos e sociais, que disseminam suas ideias e propagandeiam de maneira a persuadir a população com argumentos da necessidade de tal atitude, sem que se venha perceber o projeto nefasto do capital.

Segundo Arruda (1980), a pressão da Inglaterra contra o Brasil nas primeiras décadas do século XIX, logo após o início da Segunda Revolução Industrial, foi intensa e a Inglaterra já avaliava que a forma de trabalho, baseada no escravismo colonial, não era mais viável para o sistema capitalista que vivia o início da sua fase superior que se denomina de período imperialista. As principais medidas adotadas pela Coroa brasileira foi preparar o terreno, ou seja, implantar a comentada Lei de nº 601/1850, a chamada Leis de Terras que dispõe sobre as terras devolutas do império e dizia:

Art. 1º – Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas (terras do Estado) por outro título que não seja o de compra. Excetua-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente (BRASIL, 1850, p. 01).

Observa-se, de acordo com a citação, que houve uma regulamentação do latifúndio em solo brasileiro, no entanto, a terra passa a ser considerada uma mercadoria, cumprindo dessa maneira as exigências do modo de produção capitalista. Tendo em vista que o que antes era a conquista pela terra, agora passa a ser como comprar uma propriedade para retirar o sustento.

História da colonização do estado de Rondônia século XX

No que se refere ao estado de Rondônia sobre a sua colonização, percebe-se que esse mesmo processo de colonização se repetiu em outras regiões do Brasil e do mundo, tendo em vista que se caracteriza com o mesmo

objetivo: abrir caminhos para a exploração de novos territórios que são a locomotiva para alimentar o modo de produção vigente. Podemos citar, como exemplo, o que traz Matias (1997) quando diz ser um esforço do governo e seu representante o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que empenhados em povoar o referido espaço geográfico, elaboraram campanhas em todo território nacional, principalmente, na região nordeste, onde os fenômenos climáticos, como a seca, forçam a migração da população em busca do sonho por dias melhores.

Atrelada a essa política advinda do cenário mundial, é possível salientar que em cada região, as políticas estatais agem de maneira que favoreça o grande capital de acordo com o tempo e espaço. Segundo Coca (2016), a modernização da agricultura na chamada Revolução Verde, que trazia, em seu bojo, a modernização da agricultura mecanização e incorporação de insumos químicos para garantir o aumento da produtividade do solo e o desbravamento da região amazônica.

A ideia de modernização em geral e, no caso da agricultura, aquela associada à revolução verde, passa a se constituir em objeto de inúmeras críticas, que acabam repercutindo na formulação e implementação de políticas de desenvolvimento regional. Os impactos ambientais produzidos pelo uso intensivo de agroquímicos, poluição e esgotamento de recursos hídricos, desmatamentos etc., somados, no caso dos países latino-americanos, ao agravamento da concentração de terras e expropriação dos segmentos sociais subalternos no campo, tornaram-se, no plano mais estrito, as bases da crítica a esse modelo (PAULA, 2013, p. 225).

A citação acima apresenta elementos de nível global que influenciam na formação da agricultura rondoniense e ressalta que esse modelo de produção, advindo das políticas de colonização dessa região, foi altamente prejudicial, pois trouxe fortes impactos ambientais e contribuiu significativamente para a concentração de terras em mão de poucos, dando força à formação do latifúndio.

Matias (1997) reafirma o importante papel na abertura da rodovia BR-029 (atualmente BR-364) quando o Território Federal do Guaporé, criado no ano de 1943, passou a ter destaque no cenário econômico e político do País, de maneira que o fluxo migratório e o surgimento de vários núcleos, por exemplo, o Projeto de Colonização Integrado PIC no atual município de Ouro Preto D'Oeste, no ano de 1970, direcionava a grande maioria para o setor agrícola e garantia o povoamento dos espaços longínquos de mais de 238 mil quilômetros do território rondoniense até então vazios e fez emergir um forte potencial regional agrícola com mais de cinquenta municípios entre os anos de 1977 e 1995.

Luz, Borges e Silva (2011) fazem uma pequena conjuntura atual da região Amazônica e nos dizem que ela passa por profundas transformações e o Estado de Rondônia não está alheio a elas. Essas mudanças estão vinculadas à expansão do agronegócio, ou seja, a agricultura moderna que está estreitamente ligada à demanda externa. Dessa forma, intensifica-se a migração intrarregional² que, com a modernização agrícola, aumenta a concentração de terras, isto é, está alicerçada no avanço da agricultura capitalista.

Haja vista que o capitalismo propõe para o campo o incentivo à monocultura que é voltada para o grande produtor. Ressalta-se que esse foi um dos primeiros passos para a chegada, décadas mais tarde, do agronegócio por meio das grandes plantações de soja, cana de açúcar, milho, dentre outros.

Distribuição de terras no estado e Rondônia nas últimas duas décadas

² Movimento migratório interno que pode ocorrer no interior de uma região ou estado.

A partir de fontes históricas, pode ser realizado um retrato da atual distribuição de propriedades rurais no Estado de Rondônia nas últimas duas décadas. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2006) *apud* Silva e Dandolini (2018) no referido estado, os estabelecimentos rurais se encontram na seguinte distribuição: 81% dos estabelecimentos e 27% da área de terras estão destinadas à agricultura familiar; estabelecimento com 100 a 1.000 hectares representam 18% dos estabelecimentos e 39% da área ocupada; 1% dos estabelecimentos e 35% da área de terras estão em propriedades com mais de 1.000 hectares.

Para compreendermos melhor esse panorama de distribuição de áreas de terras no estado de Rondônia, dados mais atuais comprovam o que foi explanado, e se comparado com o que acabamos de apresentar, não é possível visualizar mudanças nesse cenário, mas podemos ter uma noção da importância da agricultura familiar camponesa.

Segundo o IBGE (2018) *apud* Neto, Silva e Araújo (2020, p. 1) revelam que, no “Censo Agropecuário 2017-2018, em Rondônia, 81,3% dos 91.438 estabelecimentos recenseados foram classificados como pertencentes à agricultura familiar, portanto acima da média nacional de 76,8%.” Pode-se afirmar, de acordo com o exposto, que em números de estabelecimentos ocupados por pequenos camponeses, prevalece, no entanto, em relação à extensão de terras ocupadas, que as maiores partes do território estão nas mãos dos latifundiários comprometidos com o agronegócio.

Para Santos (2016), a produção do agronegócio brasileiro é destinada à lógica comercial designada ao mercado no campo. A aquisição de novas áreas pelo Brasil, a ampla quantidade de recursos e o uso de padrões tecnológicos de última geração fazem com que haja o aumento da produtividade, plantios com objetivo na produção de agrocombustíveis e ração para o rebanho europeu. Para satisfazer as necessidades da estrutura do agronegócio e os seus controladores, tudo é concedido. O oposto pode ser

observado na estrutura dos pequenos camponeses - aqueles que realmente se preocupam com a produção de alimentos.

Segundo IBGE (2006) *apud* Santos (2016)

a pequena produção camponesa assume grande relevância para a alimentação no Brasil. Cerca de 70% dos alimentos produzidos e que chegam à mesa dos brasileiros são originados da pequena produção camponesa (IBGE, 2006 *apud* SANTOS, 2016, p. 16).

Constata-se que a agricultura familiar camponesa demonstra sua importância tanto na capacidade produtiva de alimentos de consumo interno no país como também resistindo às investidas do grande capital e às negligências do Estado que não apresenta políticas públicas efetivas de incentivo à produção e permanência do homem no campo. As conquistas, que se tornaram políticas públicas para esse setor, advêm das lutas organizadas através de movimentos sociais camponeses.

RESISTÊNCIA DO CAMPESINATO E A BUSCA PELA SOBERANIA ALIMENTAR

A persistência do campesinato se caracteriza como fator obrigatório para resistir às imposições do atual sistema econômico que está baseado estruturalmente na exclusão e produz e reproduz as desigualdades sociais. Engels e Marx *apud* Coutinho *et al.* (1998, p. 8) afirmam que “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes.”, e é sabido que essas lutas se dão no interior da sociedade.

No entanto, os movimentos sociais desempenharam significativo trabalho na mobilização para lutas e fizeram com que parte dos camponeses sem terras, conquistasse seu pedaço de chão através da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras – MST.

Para o campesinato resistir na terra, ao latifúndio e às políticas nefastas do Estado, que incitava o êxodo rural - expulsão dos pequenos

camponeses do campo – surge o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STRs, incentivado pela Comissão Pastoral da Terra - CPT e pela Teologia da Libertação. Por muito tempo, essas entidades foram o combativo e uma das únicas formas de representação dessa classe oprimida.

Além dos movimentos sociais já mencionados, outros movimentos, movidos pela necessidade de luta maior pelo campo, ou seja, necessidade por políticas públicas eficazes surgiram, por exemplo, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, que segundo Santos (2016, p. 23), “A construção do MPA enquanto movimento tem relação direta com a expropriação dos agricultores familiares imposta pelo governo neoliberal brasileiro na década de 1990.” No estado de Rondônia, no final da década de 1990, o referido movimento emerge entre os STRs combativos que buscavam a luta mais efetiva e de combate às estruturas do sistema capitalista.

O movimento MPA ([s. d.]) *apud* SANTOS (2016) tem como proposta:

1º - Produzir em casa de tudo para comer bem, comida saudável e variada e garantir a subsistência familiar sem depender de comprar comida no mercado.

2º - Produzir para o comércio alguns produtos que tragam boa renda com tecnologias de baixo custo e que dependam o mínimo possível das grandes empresas agroquímicas e seus produtos caros que só dão lucro para eles.

3º - Iniciar imediatamente a mudança de modelo tecnológico, saindo da agricultura química e entrando na agricultura ecológica, também na produção para o mercado (MPA, ([s. d.]) *apud* SANTOS, 2016, p. 27-28).

As propostas apresentadas pelo MPA trazem ao debate uma nova política do fazer camponês, ou seja, produzir para o consumo familiar, para comercializar alguns produtos com o uso mínimo de tecnologias, para que se garanta o baixo custo da produção, evitando o uso dos produtos químicos, os quais prejudicam o solo e o meio ambiente e para transformar a forma de

fazer o cultivo deixando de ser baseada na agricultura de prateleira³ para assumir práticas ecológicas. Assim, ao unir força com outras organizações da sociedade civil, nacionais e internacionais, percebem-se as prioridades para se garantir a soberania alimentar.

As organizações dos diversos movimentos sociais garantem, segundo Altieri (2012), que tanto os movimentos camponeses e indígenas que estão fundamentados na agricultura, e também o movimento internacional Via Campesina, MST do Brasil, vem defendendo que os agricultores precisam do seu pedaço de chão para produzir alimentos para o consumo interno do seu país.

Nesse sentido, ao se tratar da soberania alimentar, a Via campesina questiona o conceito de soberania alimentar apresentada pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura – FAO instituída em 1945, pós Segunda Guerra Mundial, que segundo Scarabeli e Mançano (2020, p. 37) compreende a “segurança alimentar entendida como o acesso e a disponibilidade de alimentos para todos os seres humanos, independentemente da origem da produção e dos meios de acessá-los.” Preocupando apenas com o acesso ao alimento, não se detendo em resolver problemas estruturais como acesso a terra, produção de alimentos com visão na harmonia ecológica rompendo com o modelo do monocultivo e garantindo a permanência do homem no campo. Nesse viés, a Via campesina apresenta sua proposta segundo Scarabeli e Mançano (2020):

[...] a Via campesina, movimento internacional e autônomo, sem nenhuma filiação política, econômica ou de qualquer outro tipo, que articula 150 organizações em 70 países, constrói o conceito de soberania alimentar que surge da necessidade de combater a fome atacando as suas causas. Esse conceito compreende que o fenômeno da fome é um

³ É a agricultura baseada no uso agroquímico para produzir, tornando-se dependentes das agropecuárias, isto é, mantendo uma rede de comércio e na maioria das vezes endividando o camponês.

problema social e não natural, ou seja, a fome é resultado do regime social, a exemplo do capitalismo que por um lado produz em abundância e por outro, há produção da escassez como método de garantir maior lucratividade com o comércio de alimento oligopolizado pelas transnacionais da agricultura e pecuária (SCARABELLI; MANÇANO, 2020, p. 38).

O conceito de soberania alimentar apresentado pela Via campesina se mostra mais preocupado em resolver as causas da fome no mundo, desnaturalizando as relações de produção e consumo, rompendo com a ideologia capitalista de que o alimento é mercadoria e, só deve ter acesso a ele, quem tem condições financeiras para adquiri-lo. O conceito de soberania também garante o direito do camponês de se fixar na terra e ser soberano na produção de alimentos.

Para se aproximar da soberania alimentar proposta pela Via campesina, as organizações nacionais locais foram atuantes e exigiram do Estado políticas públicas que viessem ao encontro desse conceito, podendo, então, fortalecer: o “Programa Nacional de Fortalecimento de Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)” (SILVA, 2020, p. 8-9).

Aprofundaremos um pouco mais sobre cada uma dessas políticas retomando o contexto histórico que segundo relata Peixinho (2013), o Estado brasileiro apresenta as primeiras medidas direcionadas à alimentação em meados do século XX, quando se reconhecem as consequências da fome e da desnutrição, fortes causadoras de problemas na saúde pública brasileira. E se reconhece a precariedade da alimentação dos trabalhadores e da população como um todo. Entre outras medidas, temos a criação da Comissão Nacional de Alimentação (CNA) e Campanha Nacional da Merenda Escolar que contavam inclusive com pequenas ajudas internacionais.

O PNAE é caracterizado com um dos programas de alimentação

quilombolas, Schottz (2017) *apud* Silva (2020) define que, no mínimo, 30% dos recursos provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a compra de merenda escolar, devem ser destinados à aquisição de produtos da agricultura familiar camponesa, priorizando produtos dos assentamentos da Reforma Agrária, comunidades quilombolas e indígenas. Esse programa incentiva e fortalece a produção de alimentos hortifrutigranjeiros para consumo interno e contribui para a garantia de comercialização por parte do pequeno campesinato.

Schottz (2017) *apud* Silva (2020) enfatiza que o PAA possui objetivos básicos relativos à promoção de acesso a alimentos produzidos pela agricultura familiar. Promove a aquisição de alimentos a partir dela, desburocratiza o processo através da dispensa de licitações e destina os alimentos à pessoa em situação de vulnerabilidade alimentar e nutricional. O programa vai além do abastecimento de alimentos com compras governamentais e Schottz (2017) *apud* Silva (2020) reafirma a eficácia dos programas em várias frentes, pois

fortalece circuitos locais e regionais e redes de comercialização, valoriza a biodiversidade e a produção orgânica e agroecológica de alimentos, incentiva hábitos alimentares saudáveis e estimula o cooperativismo e o associativismo (SCHOTTZ, 2017 *apud* SILVA, 2020, p. 13).

Elencam proposição importante que vem ao encontro da soberania alimentar, e o PRONAF contribui como linha de financiamento ao pequeno agricultor familiar.

De acordo com Carneiro (1997) *apud* Miranda e Gomes (2016) o PRONAF em sua proposta busca

fortalecer a agricultura familiar a partir das demandas dos trabalhadores, o que constituiu um importante avanço em relação às políticas anteriores referentes à organização dos atores da agricultura familiar em suas “lutas” na busca por melhores condições de vida (CARNEIRO, 1997 *apud* MIRANDA; GOMES, 2016,

p. 398).

Embora a burocracia imposta nesse programa seja um entrave para que os pequenos camponeses tenham acesso a ele, por esbarrarem, por exemplo, em questões de regularização fundiária, e isso reafirma que o Brasil é o país do atrasado, aquele que fortalece as desigualdades sociais, há ainda o intuito de trazer uma linha de crédito que considere as questões peculiares da agricultura familiar.

Atualmente, enfrentamos uma grave crise fortalecida pela pandemia da COVID-19. Uma realidade ainda pior do que a vivida na época em se reivindicou por políticas públicas - que são importantíssimas para garantir a soberania alimentar – e que coloca os trabalhadores na minuta da fome.

METODOLOGIA

Para desenvolver o estudo sobre o tema, foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica em artigos, *e-books*, livros e periódicos em site confiáveis como Google Acadêmico e Scielo.

A pesquisa de campo se deu com alunos (as) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Juscelino Kubistchek do município de Santa Luzia D'Oeste – RO, que está localizada no centro da cidade e recebe alunado tanto da cidade quanto do campo, sendo que uma parte significativa é provinda da pequena agricultura. O estudo foi realizado com cinco estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio na faixa etária de 15 a 17 anos, entre eles, duas alunas e três alunos.

Por estarmos em isolamento social, em função da pandemia provocada pela COVID-19, foi necessário desenvolver entrevistas por meio de uma amostragem aleatória de sondagem qualitativa, utilizando ferramentas tecnológicas de informação e comunicação na plataforma *Google Classroom* (Google sala de aula). Houve dificuldade de contato com os estudantes e seus

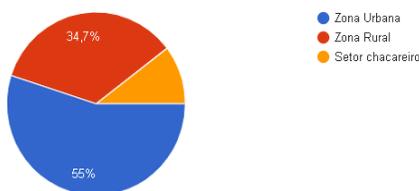
respectivos responsáveis, pois se tratando de alunos menores de idade, foi necessária a autorização pelos pais. Devido à situação exposta, foi desenvolvida apenas uma questão chave: Como você avalia a questão econômica familiar no período de pandemia? Melhorou, manteve-se estável ou dificultou?

A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKEK NO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA D'OESTE – RO SOBRE A ECONOMIA FAMILIAR ANTES E PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

O município de Santa Luzia D'Oeste – RO conta com uma população economicamente alicerçada e, em sua grande maioria, a renda provém do campesinato seja de forma direta ou indireta. Analisando, é possível evidenciar no Projeto Pedagógico - PP (RONDÔNIA, 2021, p. 11) da referida escola, que em sua “clientela” predomina a classe sociocultural composta por alunos oriundos dos sítios, chácaras e da cidade. Outra pequena parcela vive do trabalho assalariado ou do funcionalismo público. Atualmente, segundo a pesquisa realizada, o objetivo de reformulação do PP (RONDÔNIA, 2021) justifica-se porque os estudantes, em relação à moradia, estão distribuídos da seguinte forma:

Figura 1 – Estudante/Morada

7 - Em que localidade você mora?
251 respostas



Fonte: Rondônia (2021, p. 17).

Segundo a pesquisa, dos 593 alunos matriculados em 2021, apenas

251 alunos responderam ao questionário. Os dados acima representam uma visão geral dos alunos do Fundamental II e do Ensino Médio. Com essas informações, podemos afirmar que, de acordo com a amostra do estudo, 45% dos estudantes residem na área rural, desse número, 10,3% dos alunos são residentes no setor chacareiro⁴ caracterizado pela agricultura familiar.

Santos (2016, p. 15) afirma que “A questão do acesso ao alimento perpassa diretamente pelo acesso à renda. O problema da fome no Brasil significa uma exclusão premeditada, montada, estruturada para não permitir o acesso ao alimento.” Como já mencionado, é necessário desnaturalizar a visão da fome, se assim não o for, mostra-se a vítima desse processo econômico excludente como sendo o principal responsável.

Na pesquisa realizada com os estudantes para a formulação do PP (RONDÔNIA, 2021) demonstra que, segundo a amostragem, 20,3% dos estudantes dependem do Programa de Transferência de Renda (Bolsa Família) para garantir o complemento da renda familiar, principalmente a alimentação. Nesse contexto, que surge a questão primordial para entender como as famílias dos discentes estão nesse momento de pandemia provocado pela COVID-19, visto que foram pegas de surpresa num momento atípico da história.

Questionados sobre a percepção do estudante em relação à economia familiar antes e pós-pandemia as respostas foram:

Ficou mais difícil para conseguir emprego, pois o medo do vírus faz com que as pessoas tenham menos empregados. (Entrevistado 01).

No sítio se mantém estável e de vez enquanto dificulta um pouco. (Entrevistado 02).

Dificultou, pois com a pandemia muitas famílias entraram em crise financeira. (Entrevistado 03).

Creio que dificultou, pois teve queda de emprego e trabalho, ainda

⁴ Pequenas frações de terras localizadas próximo a cidade.

mais pra quem trabalha na casa de outros. (Entrevistado 04).

Dificultou a renda familiar, pois o salário permaneceu no mesmo valor e as mercadorias tiveram vários aumentos. (Entrevistado 05).

Segundo as entrevistas (*on-line*) com os estudantes percebemos a situação apresentada, ou seja, os discentes, em suas falas, trazem implicitamente a informação que: diminuiu a renda familiar, relatam a diminuição de postos de trabalho, o aumento do custo da cesta básica, o salário-mínimo estagnado e foi realçado o problema do trabalho intermitente no qual não se tem garantias mínimas de permanência no emprego.

Segundo IBGE (2020) *apud* Galindo *et al.* (2021) comprovam, através dos dados que, em comparação a 2016, em 2020 se registra um aumento de 14,9% nos preços de alimentos e bebidas e expressiva elevação de preços nos produtos da cesta básica, sendo o óleo de soja um dos maiores vilões.

Também se pode observar que a crise atual antecede a pandemia instalada. O que houve foi um aceleramento do processo de desigualdades sociais devidos à ineficácia das políticas públicas do atual governo, atrelada a efetivação do neoliberalismo acelerados no fim da última década. Ribeiro (2017) *apud* Silva (2020) reafirma que

Noutras palavras, processos que estão relacionados ao desenvolvimento capitalista, não são produto do acaso, mas sim de dinâmicas políticas, econômicas e sociais com espessura histórica (RIBEIRO, 2017, p. 51 *apud* Silva, 2020, p. 03).

Não se pode cair no discurso imediatista auferido até então por algumas autoridades políticas brasileiras.

A importância da agricultura familiar é reforçada na resposta do “Entrevistado 02” quando ele afirma que “No sítio se mantém estável”, isto é, ressalta que o pequeno camponês produz para seu sustento não dependendo de grande aquisição de produtos industrializados para seu consumo, e esse é um dos princípios colocados pelos movimentos sociais:

“Não depender de comprar alimentação no mercado, a não ser aquelas poucas coisas que não têm como produzir em casa” (MPA, ([s. d.]) *apud* SANTOS, 2016, p. 27).

Com a preocupação em relação à insegurança alimentar que vive parte das famílias dos estudantes, a escola procura fazer a distribuição da merenda escolar organizando-a em cestas e convocando as famílias para a retirada dos produtos, assim garante duas frentes: a compra de produtos da agricultura familiar e o alimento ao estudante. Segundo o gestor da escola, a grande maioria das famílias camponesas autorizam a doação das cestas de alimento provindo do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE para outras famílias em precariedade alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que, desde o processo de colonização, temos a força do Estado defendendo os interesses da classe dominante, enquanto a classe trabalhadora é usada como forma de massa para realizar os objetivos do grande capital. Pode-se afirmar que as buscas históricas da colonização se confundem nesse princípio, ou seja, usam da necessidade dos oprimidos para fazer o seu terreno, assim se realizou a colonização do estado de Rondônia.

O Estado utiliza-se dos aparelhos ideológicos de dominação como as campanhas de colonização que foram fortemente divulgadas em escola, meios de comunicação, instituições religiosas, entre outros, além de contar com os fenômenos climáticos do norte do país, o que fez com que impulsionasse a migração dessas regiões para o estado de Rondônia.

Sobre o conceito de soberania alimentar, arraigado no respeito ao meio ambiente, buscando-se a consolidação da produção por meio da agricultura agroecológica, nota-se que a política defendida pelos movimentos

sociais tem propiciado o fortalecimento desse debate, no entanto, é perceptível que o forte competidor no campo, que se materializa com a comercialização de agroquímico acessível, é a propaganda que convence o camponês de que através da prateleira da agropecuária, encontra-se a solução para seu problema de produção.

Vemos aqui o papel fundamental de parceria com a educação seja formal ou informal, desenvolvida em conjunto com profissionais dessa e outras áreas para que se buscasse uma união tanto em prol da soberania alimentar quanto do cuidado com o meio em que vivemos.

As entrevistas com os estudantes de Ensino Médio contribuíram diretamente nessa reflexão sobre o objetivo de efetivar o conceito de soberania alimentar, alicerçada no mínimo de compra de produtos de mercado, e sim produzir e evitar o uso e/ou erradicar os produtos agroquímicos, os quais prejudicam o solo e enriquecem as empresas, ou seja, uma rede de comércio vivendo à custa do campesinato.

O trabalho reafirma a importância dos movimentos sociais camponeses e da agricultura familiar em todos os momentos da história e, principalmente, nesse momento de crise econômica, política, social exacerbada pela pandemia da COVID-19, que ressaltou ainda mais as mazelas do sistema econômico capitalista.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALTIERI, M. A. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, [S. l.], n. 16, p. 22–32, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1362>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ARRUDA, J. J. A. **História moderna e contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1980.

BRASIL. **Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro, Secretaria de Estado dos Negócios do Império, 20 de setembro de 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em: 25 de ago. de 2023.

BOGO, A. **Teoria da organização política:** escritos de Engels, Marx, Lenin, Rosa e Mao. São Paulo: Expressão popular, 2005.

COCA, E. L. de F. 20 anos da proposta de soberania alimentar: construindo um regime alimentar alternativo. **Revista NERA**, [S. l.], n. 32, p. 14–33, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4789>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COUTINHO, C. N. *et al.* **O Manifesto Comunista:** 150 anos depois Friedrich Engels; Karl Marx. São Paulo: Contraponto, 1998.

LUZ, D. A; BORGES, L. R. M; SILVA, R. G. C. Amazônia, agronegócio e poder: A expansão da fronteira agrícola no município de Vilhena/RO. **Dia a Dia Educação.** Curitiba: Secretaria da Educação, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/agosto2011/geografia_artigos/6art_amazonia_philcarto.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

GALINDO, E. *et al.* **Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil.** n. 4. Berlin: Food for Justice Working Paper Serie, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/relatorio%20pesquisa%20Berlim%20UFMG.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MATIAS, F. **Pioneiros:** ocupação humana e trajetória política de Rondônia. Porto Velho: Gráfica e Editora Maia Ltda, 1997.

MIRANDA, D. L. R; GOMES B. M. A. programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar: trajetórias e desafios no Vale do Ribeira, Brasil. **Soc. & Nat.** Uberlândia, v. 28, n. 3, p. 397-408, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/3fNL6WnhRDdvTJJcg5KmgNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. de 2023.

PAULA, E. A. **(Des) Envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental:** dos missionários do progresso aos mercadores da natureza. Rio Branco: Edufac, 2013.

NETO, C. R; SILVA, F. A. C; ARAÚJO, L. da S. de. Artigo - Qual é a participação da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil e em Rondônia? **Embrapa**, Brasília, 08 set. 2020. Notícias. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/55609579/artigo--->

[qual-e-a-participacao-da-agricultura-familiar-na-producao-de-alimentos-no-brasil-e-em-rondonia](#). Acesso em: 25 ago. de 2023.

PEIXINHO, A. M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. Brasília. **Soc. & Nat**, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/386B5JLGr4qtcmc8FZytzQL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. de 2023.

Rondônia. Secretaria de Estado da Educação. E. E. E. F. M. Juscelino Kubitschek. **Projeto Pedagógico**. Santa Luzia d'Oeste: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

SANTOS, R. M. A formação do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA: por soberania alimentar, contra a mercadorização do campo no Brasil. **Revista NERA**, [S. l.], n. 31, p. 10–31, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/3638>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SCARABELI, V.; MANÇANO, B. F. O debate paradigmático em torno da insegurança alimentar com base nos conceitos de Segurança Alimentar, Soberania Alimentar e Agroecologia. **Geografia: Ambiente, Educação e Sociedades**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 35–52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/article/view/4246>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, R. G. da C.; DANDOLINI, G. Conflitos agrários e acesso à terra em Rondônia. **Rev. Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 461-479. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/TT7VnM3HmkgjGS7x8LQVSCL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, M. Z. T. da. A segurança e a soberania alimentares: conceitos e possibilidades de combate à fome no Brasil. **Configurações**, v. 25, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/8626>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Neusila Segatto

Graduada em Pedagogia (2009) e Licenciada em Sociologia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (2020) Pós-graduada *Lato Sensu* em Educação Infantil com Ênfase em Alfabetização pela Faculdade de Rolim de Moura – FAROL (2013) e Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão de Instituição Pública

pelo Instituto Federal de Rondônia – IFRO (2020), Mestra em Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Educadora e Servidora pública do Estado e RO há 11 anos, desenvolve trabalho voltado a Área de Humanas e Sociais.

E-mail para contato: neusilasegatto@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9760405113591885>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4435-1163>

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Doutorando em Antropologia pela Universidad de Salamanca. Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/ UECE). Licenciado em Educação Física pela Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza. Professor Assistente do Centro Universitário UNIJAGUARIBE.

E-mail para contato: pedrohenrique.livia91@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5089836092482040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1533-9387>

O USO DAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR COM ÊNFASE NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Rainara Martins da Silva

Cinthia Maria Felício

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-9>

RESUMO

O presente estudo tem como temática o uso das tecnologias no âmbito escolar com ênfase no ensino de Geografia como uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi compreender a importância da utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos e livros, junto ao Portal de Periódicos Capes e Scielo. De acordo com o que foi levantado, pode-se observar que a escola tem a função de proporcionar o acesso a novas tecnologias, organizando processos e descobrindo maneiras adequadas para essa finalidade. A utilização das novas tecnologias promove uma interação social, sem negar a influência positiva no processo de aprendizagem dos alunos, favorecendo um desenvolvimento no âmbito escolar, facilitando a aproximação das pessoas, com forte importância no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, surge a necessidade de capacitações dos professores para utilizarem saberm usar os recursos tecnológicos em sala de aula, enriquecendo o ambiente educacional para que o aluno sinta prazer de estudar e aprender com professores preparados para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Ensino-aprendizagem; Âmbito escolar.

RESUMEN

El presente estudio tiene como temática el uso de las tecnologías en el ámbito escolar con énfasis en la enseñanza de la Geografía como herramienta facilitadora en el proceso de aprendizaje. El objetivo de la investigación fue comprender la importancia del uso de las tecnologías en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Se realizó una investigación bibliográfica en artículos y libros científicos en los Portales Capes y Scielo. Según los datos recolectados, se puede observar que la escuela tiene la función de brindar acceso a las nuevas tecnologías, organizar procesos y encontrar caminos adecuados para tal fin. El uso de nuevas tecnologías promueve la interacción social, sin negar la influencia positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo dentro del ambiente escolar, facilitando y acercando a las personas, con fuerte importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso surge la necesidad de capacitar a los docentes para el uso de los recursos tecnológicos en el aula, enriqueciendo el ambiente educativo, para que el estudiante sienta placer al estudiar y aprender, con docentes preparados para un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía, Enseñanza aprendizaje, Ámbito escolar.

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão cada vez mais sendo inseridas nos espaços educacionais. Além de serem consideradas um meio de aprendizagem, são utilizadas como maneiras de interação entre os professores e os alunos, transformando a sala de aula em um ambiente atrativo e interessante. A Educação vem sendo transformada com a presença das novas tecnologias. É essencial inovar a prática para que os alunos se interessem pelas aulas, pois a internet lhes oferece conhecimentos de maneira ampla e com fácil acesso.

Apesar das vantagens ofertadas pela internet, deve-se analisar a maneira que as novas tecnologias são introduzidas no âmbito escolar e os limites a serem respeitados. O mundo contemporâneo está marcado pelos grandes avanços tecnológicos e demais transformações científicas, refletindo nas atividades propostas em sala de aula. Dessa forma, surgem os desafios de adaptação aos avanços das tecnologias, a orientação dos caminhos para os domínios dessa ferramenta e a apropriação crítica dos novos meios.

Diante da utilização das tecnologias no âmbito educacional influenciando no processo de ensino e aprendizagem, a problemática deste

estudo está relacionada à utilização desses meios como práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, questiona-se: qual a importância da utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Os professores possuem conhecimentos para utilizá-las como meio pedagógico? Se não, o que pode ser feito para mudar essa realidade?

Nesse sentido, as novas tecnologias desempenham um importante papel nesse processo. Pode-se considerar um desafio investigar as práticas educacionais para enriquecimento da aprendizagem, propondo novos saberes para que os professores investigadores reflitam a sua ação como docente, na busca por novas estratégias de ensino, apropriando o aprendizado do aluno por meio de novas tecnologias no âmbito escolar.

O ensino de Geografia antigamente era marcado pelos conhecimentos restritos e uma prática limitada com a presença de poucos recursos, como livros didáticos que abordavam conteúdos programáticos distantes da realidade dos alunos. Trazendo conhecimentos técnicos por meio de estatísticas, gráficos e mapas dos países, desse modo, os alunos não eram estimulados a participarem, interagirem e compreenderem as aulas ministradas.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a importância da utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos têm-se: apresentar as tecnologias e suas ferramentas para melhorias do ensino em sala de aula; desenvolver reflexões sobre os recursos tecnológicos como meio facilitador da aprendizagem; investigar as dificuldades dos docentes na utilização desses meios como prática pedagógica em sala de aula.

Nos dias atuais, a tecnologia digital em sala de aula deve possibilitar condições de aprendizagem para os alunos, proporcionando interações entre os professores e alunos. A utilização da tecnologia promove as interações sociais, sem negar uma positiva influência no processo de ensino-

-aprendizagem dos alunos, favorecendo em um desempenho no âmbito escolar, facilitando e aproximando as pessoas, exercendo uma importância no processo de ensino-aprendizagem.

A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS

A Educação é considerada o sustento da formação do ser humano. Utilizando diversos instrumentos no decorrer do processo para construir os conhecimentos do mundo, no qual estamos inseridos, pensando em uma formação efetiva para que se formem agentes de transformações. A presença de novas tecnologias de comunicação e informação acarreta mudanças no âmbito educacional, relacionadas a essas transformações tecnológicas (OTTO, 2016).

Atualmente, grande parte das escolas possuem laboratórios com computadores que servem de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de recursos avançados possibilitando um trabalho diferenciado, gerando um significado para a Educação. Desse modo, podemos observar que a tecnologia é uma necessidade em todo o mundo, e as escolas devem estar preparadas para essa realidade e avanço.

É fundamental que os educadores estejam preparados para enfrentar as exigências tecnológicas. De acordo com Almeida (2000), a sociedade é caracterizada pelas diversas linguagens, buscando avanços nas tecnologias, inserindo práticas de ensino com o objetivo de melhorias na Educação, aplicando e explorando imagens, artes, movimentos, jogos, músicas, moldando o real e o imaginário, com conteúdo significativo na sala de aula.

A terceira Revolução Industrial trouxe marcos como a tecnologia e sua utilização, caracterizando transformações aceleradas no campo tecnológico nos serviços, organizando o trabalho, modo de produzir, educação dos trabalhadores e as relações sociais. Fazendo parte do processo

de construção de saberes, desenvolvimento de técnicas apropriando a relação do homem e sua prática, um sistema satisfazendo a sociedade e suas particularidades (GRINSPUN, 1999).

De acordo com Dias (2010), o termo tecnologia tem se generalizado para diversas áreas do conhecimento e para setores da indústria mecânica e têxtil. Com uma ampla aplicação, utilizando-se de produtos artefatos da tecnologia, podendo ser equipamentos, programas, processos ou sistemas, inseridos do meio ou dos sistemas tecnológicos.

As novas tecnologias são combinações de tecnologias conhecidas, incorporadas em produtos ou processos de produção. Conforme os autores supracitados, a tecnologia é compreendida como um processo de organizações dos saberes científicos voltados à produção de bens, baseado nas necessidades coletivas ou individuais, aumentando a produção de bens.

[...] tecnologia “consiste no saber (conhecimentos científicos aplicados à produção) historicamente acumulado através da apropriação sistemática dos conhecimentos intrínsecos à própria prática do trabalho (DIAS, 2010, p. 28).

Desse modo, a tecnologia é utilizada para a fabricação de instrumentos, equipamentos, máquinas e técnicas que serão utilizados e manuseados para os estudos e para aspectos econômicos e tecnológicos e todos os seus efeitos na sociedade. Conforme Valente (1999), o termo tecnologia é aplicado pela cultura ocidental, aplicando processos, métodos e teorias científicas. Com origem na Grécia Antiga, a tecnologia é uma teoria da transformação em habilidade, ampliando as possibilidades de produzir novos conhecimentos científicos.

A tecnologia abrange um conjunto sistematizado e organizado de diversos conhecimentos empíricos, intuitivos e científicos voltados para o processo de aplicar a produção e comercialização de serviços e bens. A tecnologia é estudada e aprendida como parte da cultura humana, não sendo

apenas equipamentos e aparelhos e sim um saber, cultura com implicações educacionais, econômicas, políticas e éticas (GRINSPUN, 1999).

A tecnologia pressupõe conhecimento do porquê da técnica e de como seus objetivos são alcançados e exige da sociedade, onde se instala, uma reformulação de suas estruturas compatível com os benefícios que traz ou ainda pode gerar rejeição pelos eventuais malefícios que provoca (TOSCHI, 2005 *apud* DIAS, 2010, p. 30).

Contudo, a informática e as novas tecnologias ilustram transformações profundas que ocorrem ao produzir conhecimentos técnicos, administrativos, transformações implicando para o conteúdo dos conhecimentos e para sua transmissão. As novas tecnologias são entendidas e utilizadas como mediadoras para superarem a opressão social, com diferentes linguagens tecnológicas, utilizadas em sala de aula, constituindo-se na base que sustenta a construção de sentidos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e na interação da sociedade (SANTOS, 2006).

Portanto, as novas tecnologias são indicativas de desafios a serem superados para formar os docentes de maneira adequada, preparando-os para lidar com diferentes linguagens, com natureza hipertextual, televisiva ou informática. A utilização das tecnologias tem a finalidade de aumentar a eficiência da atividade humana nas esferas, principalmente na produtiva (SILVA, 2014).

O professor tem uma importante função ao utilizar as tecnologias em sala de aula, deve ser responsável pela motivação e manutenção da atenção dos alunos nos conteúdos apresentados. Atualmente crianças e adolescentes estão ligados às novas tecnologias e possuem facilidade de manuseá-las, enquanto alguns professores ainda não possuem tais habilidades e conhecimentos. Desse modo, é essencial aprender a utilizá-las para auxiliar seus alunos obtendo resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem (OTTO, 2016).

Concentrar na aprendizagem é considerado essencial para esse

processo, mantendo a turma concentrada e motivada para aprender, tornando uma tarefa cada vez mais complexa para os docentes. De acordo com Valente (2011), a aprendizagem efetiva condiz com a realidade social, informações acessadas e conhecimentos construídos pelos alunos. Respeitando a postura do professor perante a tecnologia e aos alunos, de maneira organizada e com limites, prestando atenção para conseguir realizar as atividades, ampliando seus conhecimentos, aplicando-os ao utilizarem as tecnologias.

Segundo o autor supracitado, por falta de capacitações por parte dos professores em manusear os materiais, as tecnologias existentes no âmbito escolar, deixam de ser utilizadas. A sociedade está em constante evolução, com a necessidade de manipular as tecnologias na sala de aula, relacionando-se com os recursos tecnológicos. Há a presença de uma grande dificuldade de inclusão de tecnologias na sala de aula e é necessário adaptá-las ao aprendizado de seus alunos, e concomitantemente aos livros didáticos, utilizar-se dos conteúdos digitais ofertados pelas tecnologias móveis.

Sobre a formação dos docentes para a utilização das novas tecnologias, existe uma importante questão destacada, de acordo com Mercado (1999):

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (MERCADO, 1999, p. 20).

As novas tecnologias proporcionam desafios, pois a aprendizagem pode ser realizada em qualquer lugar, horário e de diversas maneiras. Podem ser realizadas em grupo ou individualmente, fisicamente ou virtualmente. Ao entrar nas salas de aula, sua utilização não deve ser apenas complementar e,

sim, repensando nas maneiras de aprender e ensinar, com o professor na função de mediador, organizador dos processos participativos (SOUSA, 2011).

Para a utilização favorável das tecnologias na aprendizagem, é essencial que os professores estejam preparados de maneira que sintam preparados para lidar com diferentes possibilidades exploradas através das novas tecnologias. De acordo com Moran (2000), é fundamental formar professores com práticas pedagógicas inserindo tecnologias, pois o despreparo por parte de alguns docentes trará insegurança para a utilização dessas ferramentas, sendo necessários, investimentos na formação inicial e continuada dos professores.

Diante disso, o professor deve ser agente transformador e pesquisador na Educação, inteirando-se dos recursos disponíveis no âmbito escolar no qual está inserido, proporcionando interações com os alunos e os novos recursos didáticos tecnológicos, com olhares críticos na interação escolar. Segundo Moran (2000), é fundamental a identificação e utilização dos benefícios advindos da internet, considerada uma fonte de interação, capacitação e pesquisas, tornando o ensino dinâmico e motivador. O professor deve ser criativo, formulando questionamentos, com coragem de enfrentar as resistências e sem medos de errar.

Contudo, os professores além de transmissores de informações disponibilizam e gerenciam as atividades significativas desenvolvidas pelos alunos, mediando as etapas de cada atividade didática. Ensinando e aprendendo ao mesmo tempo, em qualquer lugar e de diversas maneiras, conforme a situação. A Educação tem caminhado no sentido da facilidade, flexibilidade e mobilidade da utilização de equipamentos tecnológicos oferecendo custos reduzidos e com interessantes soluções, encantadores e motivadores (SOUSA, 2011).

Atualmente a formação dos professores deve ser pautada sem pensar

apenas na transmissão de conteúdos, e sim na perspectiva de ensinar e aprender a busca de informações de maneira crítica. Enfatizando o papel dos alunos na busca de informações, criação de possibilidades de compreensão das dimensões em sua formação pedagógica como profissionais da Geografia e agentes transformadores.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR COM ÊNFASE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A importância das novas tecnologias no âmbito escolar e a vida em sociedade amplia as possibilidades de construir e adquirir conhecimentos, acessando informações em qualquer lugar. Os alunos com afinidade nas novas tecnologias possuem facilidades no manuseio dos recursos tecnológicos, com impressionantes habilidades. São ágeis nas tecnologias, mas não são capazes de se relacionar afetivamente com a sociedade, pais, amigos e familiares que não estejam inseridos nos ambientes não virtuais (OTTO, 2016).

Grande parte das informações, frente aos veículos de comunicação, faz com que os jovens percam sua essência, sem habilidade de distinguir o certo do errado, bom do ruim, passando boa parte do seu tempo em jogos, redes sociais, conteúdos inadequados para sua idade, sem orientações e restrições quanto ao conteúdo e tempo frente ao mundo virtual. A escola possui grandes desafios, devendo orientar e utilizar as tecnologias, estudando criteriosamente, trocando experiências, para o desenvolvimento de competências atuais.

Nesse sentido, a escola deve repensar nas práticas pedagógicas e os currículos em seu ambiente escolar, conceituando a cultura digital:

A cultura digital é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (IT's). Ao mesmo tempo que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu

significados, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem (AMADEU, 2016, p. 20, *apud* VIANA; MIGUEL, 2020).

Estão acontecendo cada vez mais transformações pelo avanço tecnológico, criando novos produtos propiciando novas descobertas. As pessoas têm lidado com essas mudanças de maneira fácil, principalmente os alunos da nova geração. Cavalcante (2012) relata que trabalhar as tecnologias de maneira interativa em sala de aula requer responsabilidades de aperfeiçoamento das compreensões dos alunos. Apresentando uma necessidade indispensável desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos por alunos e professores, trabalhando de maneira adequada as novas tecnologias, constatando que a aprendizagem pode ser realizada com desenvolvimento imaginário, racional, emocional, intuitivo, a partir de desafios, explorando possibilidades, assumindo responsabilidades, criando e refletindo de maneira coletiva.

Para tornar a sala de aula em um espaço de aprendizagem de maneira significativa, é essencial que o professor e o aluno estejam atuando no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que a escola tem a finalidade de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, com os professores desempenhando um importante papel nesse processo, procurando utilizar as tecnologias, buscando e investigando caminhos para transformar a apresentação dos conteúdos por meio da inovação no âmbito escolar, assumindo o papel de facilitador, construtor de conhecimentos e não apenas transmissor de informações.

Entre os educadores ocorre uma inquietação relacionada à maneira de como são trabalhados os conteúdos em sala de aula, o que vem sendo ampliado, na busca de novos caminhos para tornar o ensino importante para transformar o indivíduo na sociedade. Com isso surge a necessidade de compreensão da inserção da realidade tecnológica no contexto escolar e a

real utilização dela em sua rotina.

Em um mundo em constantes mudanças, não usufruir dos recursos tecnológicos e de seus benefícios gera uma desatualização das informações diárias, necessitando de um contínuo aprendizado, repensando no contexto educacional. Desse modo, percebemos que a internet concebe novos meios de comunicação, considerada uma maneira de aprendizado e ação, construindo novos alicerces na maneira de gerar conhecimentos.

Essa nova cultura invade as salas de aula fazendo com que os gestores e professores se mobilizem em busca pelo aprendizado das novas tecnologias. Diante disso, a escola é considerada um espaço de interações mútuas. Tornando indispensável constituir novas metodologias, permitindo introduzir novas culturas, desse modo é necessário que a educação e a informação caminhem juntas, para atender às necessidades contemporâneas (FERREIRA, 2000).

Grande parte dos alunos consideram mais interessante a busca de informações e conhecimentos por meio de meios de comunicação virtual. De acordo com Ponte (1996), isso ocorre pela variedade apresentada pelos meios de comunicação, sendo mais atraentes do que as atividades apresentadas em sala de aula, levando à ausência dos alunos às aulas. Com isso, é necessário repensar nas atividades educativas para que os alunos se interessem mais por elas, estejam mais frequentes às aulas e se tornem pessoas autônomas e críticas.

Vale ressaltar que não basta apenas apresentar recursos metodológicos em sala de aula, uma vez que o processo de aprendizagem ocorre pela boa prática associada à maneira criativa como são utilizados esses recursos, pois a tecnologia deve enriquecer o ambiente educacional, proporcionando a construção do conhecimento. Desse modo, a presença do professor é essencial nesse processo, com a função de criar um ambiente propício à aprendizagem, valorizando o aluno, inovando com relação às

tecnologias, trazendo conteúdo para a produção de conhecimentos.

O professor tem a principal função de auxiliar os alunos na interpretação de dados, relacionando e contextualizando o conteúdo. É fundamental que os docentes sejam incentivados pela gestão escolar a desenvolverem habilidades utilizando recursos tecnológicos, aprimorando sua prática, apresentando argumentos, confirmando a utilização desses meios. Desafiados em todos os momentos a posicionar, manusear e conhecer informações de diferentes fontes. Dessa forma, os recursos tecnológicos são essenciais para desenvolver habilidades na sala de aula, despertando o interesse dos alunos do ponto de vista pedagógico.

A sociedade está em constante transformação, modernizando-se para acompanhar o mundo da globalização e da tecnologia, no enfrentamento de novos desafios. Com isso, é inegável a necessidade de participar e utilizar as novas teorias para facilitar a construção e transformação dos saberes científicos. As tecnologias se apresentam como ferramentas positivas, a serem utilizadas em sala de aula.

A utilização dos recursos tecnológicos é importante para a aprendizagem dos alunos, pois os auxilia na identificação de dificuldades relacionadas ao seu aprendizado, com desenvolvimento de habilidades para superar os problemas que afetam sua aprendizagem. Para Papert (1994), os alunos passam a utilizar as ferramentas tecnológicas para pensar e realizar projetos auxiliando na estimulação, socialização e melhorias de seu desempenho escolar por meio de atividades, jogos e pesquisas.

Os recursos tecnológicos promovem, de modo geral, uma preocupação para grande parte dos professores. Com o grande desafio de utilizá-los e pautar nos princípios que privilegiam construir conhecimentos, aprendizagem significativa, integradora e interdisciplinar. É essencial que a escola deixe de ser apenas transmissora de informações, intensificando sua aprendizagem, com a finalidade de buscar informações significativas,

pesquisando e desenvolvendo projetos e conteúdos específicos.

Há ainda casos; de professores que não são preparados ou dispostos a atualizar sua prática pedagógica, enquanto outros utilizam apenas vídeos afirmando fazer uso de tecnologias. É essencial mais que isso, integrando as tecnologias de maneira que seus objetivos educacionais sejam inspiradores e motivacionais, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Dessa forma, a Educação sofre dificuldades de atualização dos recursos tecnológicos, em busca de equipar a escola tecnologicamente, contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Inserir essas transformações de maneira participativa requer um grande esforço da comunidade escolar, havendo uma interferência na organização das ideias e dos trabalhos dos professores e dos alunos, com uma necessidade constante de modificar os seus clássicos hábitos na prática profissional. A utilização indiscriminada das metodologias pedagógicas antigas resulta em prejuízos para a aprendizagem dos alunos.

Alguns professores não possuem conhecimentos sobre a aplicação das tecnologias, desconhecendo o assunto, sem fazer uso das tecnologias como recursos didáticos, implicando negativamente na motivação dos alunos para aprendizagem de conteúdos, de maneira interativa, os conteúdos de Geografia. Ao mencionar que os professores devem assumir posturas ativas pautadas na utilização de informações para a construção de conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa de maneira eficiente, considerando a cultura dos alunos, utilizando as tecnologias, aproveitando os conhecimentos já trazidos por eles.

É importante os professores reconhecerem a necessidade de utilizarem as tecnologias para a aquisição de conhecimentos, apropriando os conceitos, princípios e categorias da Geografia. Utilizando-as para auxiliar em sua didática e na maneira de compreender o mundo em que está inserido. Temos conhecimentos de diversos desafios impostos exigindo a superação

de perspectivas presentes na prática educacional.

Pensar na Educação requer uma compreensão dos novos modelos de suportes educacionais. Após a passagem da ruptura no processo de ensino-aprendizagem pelas novas tecnologias, os ambientes educacionais permitem simular espaços, combates, tempos, condições de trabalho possibilitando comunicar por meio de um mundo virtual compartilhando outros sistemas.

Ao abordar as tecnologias digitais, é necessário considerar os sujeitos produtores culturais, pois as tecnologias possibilitam interagir entre si. De acordo com estudos, as redes sociais são consideradas ferramentas inseridas no dia a dia dos alunos e dos professores, com mérito de ser inclusas em suas estratégias de ensino no âmbito escolar. Utilizá-las nesse processo deve ser elaborado de maneira bem pensada, correndo o risco de distrações, gerando prejuízos e não auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

A internet proporciona um contato, superando todas as barreiras, distâncias geográficas, preconceitos, culturas, sexo, idade, para tecnologias significativas. Contudo, não basta apenas acessar informações, é necessário possuir habilidades e desejar utilizá-las, com conhecimentos para avaliá-las, analisá-las, sintetizá-las e racionalizá-las relacionado aos esforços dos alunos indo além de simples respostas ao desafiar suas ideias, procurando a união de eventos dentro de um mundo amplo.

Portanto, a utilização de computadores e outras ferramentas tecnológicas requerem um preparo por parte dos professores, sendo investigativos e dinâmicos, proporcionando questionamentos e situações de curiosidade na sala de aula, fugindo do controle estabelecido em seu currículo. Considerada a parte mais difícil da utilização das tecnologias, um papel do professor considerado insubstituível, elaborando estratégias para fornecer significados abrindo portas para o universo do conhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo caracteriza-se em uma pesquisa bibliográfica. Os objetivos foram elaborados de maneira explanada para obter informações fundamentais para definir o planejamento da pesquisa e os métodos que serão utilizados no decorrer de sua execução. Para alcançar esses objetivos, para a obtenção de dados e informações necessárias.

A revisão bibliográfica é uma análise crítica e ampla das publicações vigentes em uma determinada área de conhecimento. A pesquisa bibliográfica busca discutir e explicar um determinado tema baseado em referências teóricas publicadas em revistas, livros, teses, artigos científicos e outros. Procura analisar e conhecer conteúdos científicos sobre o assunto (MARTINS, 2001).

Com a presença de consultas em periódicos, livros e artigos com a finalidade de enriquecimento da pesquisa. Essa pesquisa busca colocar o pesquisador diretamente com o assunto abordado. Desse modo, de acordo com Marconi e Lakatos (2007), esse tipo de pesquisa proporcionará uma análise sobre o tema, sob uma nova perspectiva, chegando a conclusões inovadoras.

Neste estudo, utilizou-se a revisão bibliográfica como uma estratégia metodológica, utilizando a revisão narrativa, acessando experiências de autores que pesquisaram sobre o assunto, relatando os outros trabalhos para compreender as ideias dos autores. Na elaboração deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema: o uso das tecnologias no âmbito escolar com ênfase no ensino de geografia como uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem, visto que essa pesquisa possibilitou sintetizar as pesquisas realizadas e obter conclusões.

Serviram como instrumentos para levantamento dos dados e coleta o Portal de Periódicos CAPES e Scielo (Scientific Electronic Library OnLine),

utilizando as palavras-chaves: Novas tecnologias e Ensino de Geografia. A população da pesquisa é composta por toda a literatura relacionada à temática, quanto à amostra, os artigos selecionados para melhor compreensão do assunto. Essa seleção se deu a partir de uma leitura criteriosa dos artigos e teses encontradas nas bases de dados, selecionando apenas as literaturas que atendiam aos critérios do estudo.

Após coletar os dados, foi realizada uma leitura crítica de todo o material, compilando as principais informações. Logo após, foi realizada uma análise descritiva, estabelecendo uma compreensão, ampliando o conhecimento sobre a temática, por fim, elaborando o referencial teórico. A pesquisa foi estruturada em diferentes fontes contribuindo de maneira significativa para elaborar e concluir o tema abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre as tecnologias disponibilizadas nas escolas e que sua utilização oferece oportunidades para os alunos e professores, com um uso planejado, gera vantagens e resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, é importante aplicar esses recursos em sala de aula, pois contribuem para o interesse dos alunos pelos conteúdos novos, facilitando a compreensão dos assuntos, garantindo uma aula dinâmica e mudanças significativas prática pedagógica do professor no âmbito escolar.

O uso das tecnologias é um grande aliado da Educação. Para utilizá-las é importante que os professores tenham formações continuadas, pois a internet traz saídas para problemas, auxiliando os professores em sua prática pedagógica em sala de aula, facilitando o ensino, com a aquisição de conhecimentos, proporcionando resultados satisfatórios.

Compreendendo a dimensão das maneiras de ensino da Geografia,

pode ter consciência de que os professores são responsáveis pela construção de capacidade de desenvolvimento do conhecimento relacionado ao uso das tecnologias em sala de aula. Surgindo como uma alternativa de recurso didático utilizado no ensino, proporcionando interatividade entre o estudo, aluno e os professores.

Fica evidente a necessidade de utilizar as tecnologias em favor da apropriação de conceitos, princípios lógicos geográficos e categorias. Dessa forma, os alunos e professores podem adquirir possibilidades de acompanhamento das transformações no mundo utilizando as tecnologias, contribuindo na didática do professor e na maneira do aluno compreender o mundo que o cerca.

Pode-se concluir que as tecnologias são essenciais para potencializar as pesquisas e estudos realizados em sala de aula. As tecnologias digitais têm o poder de transformar vidas dos sujeitos envolvidos de maneira direta ou indiretamente. No processo educacional, percebe-se a necessidade de contribuir teoricamente com o campo educacional, permitindo olhares profundos sobre a dinâmica de desenvolvimento tecnológico e suas relações com os conhecimentos.

Com a realização da pesquisa sobre a temática, podemos abordar a presença de recursos tecnológicos a serem utilizados nas práticas pedagógicas em sala de aula contribuindo para a construção e benefícios dos conhecimentos. Contudo, alguns professores resistem em utilizar esses recursos por não possuírem instruções e aptidão, e outros mesmo fazendo uso de tais recursos, não investem em formações continuadas, verificando a ausência de informações e formações docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CAVALCANTE, M. B. A educação frente as novas tecnologias: Perspectivas e desafios. **Profala**, 2012. Disponível em: <https://www.profala.com/arteducesp149.htm>. Acesso em: 25 ago. 2023.

DIAS, C. H. **As tecnologias da informação e comunicação e a formação do professor de geografia**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2010.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para a formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2648>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação Tecnológica. *In*: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAN, J. M. A integração das tecnologias na educação. **José Moran Educação Transformadora**, 2000. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

OTTO, P. A. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do Ensino Fundamental I**. 2016. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Educação na Cultura Digital) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PONTE, E. Os meios de comunicação na formação do educador. **Caderno Linhas Críticas**, n. 2, p. 7-13, 1996.

SANTOS, E.; ALVES, L. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E- Papers, 2006.

SILVA, A. J. **O educador e o uso das novas tecnologias no ensino de**

Geografia para o Ensino Fundamental II. 2014. 47 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, José Armando. **Educação a distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VIANA, M. E. R. P.; MIGUEL, J. R. A pertinência das tecnologias na educação: uma análise nas atividades pedagógicas. *In:* MIGUEL, J. R. (Org.). **Enredos prospectivos das tecnologias em educação.** João Pessoa: Editora Oiticica, 2020.

SOBRE AS AUTORAS

Rainara Martins da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas - Unicaldas, tendo concluído a formação no ano de 2019; e graduada em Geografia pelo Centro Universitário Internacional - Uninter, fundada em 2021. Iniciou na docência em 2018. Em 2022 ingressou no Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano, campus Urutaí - GO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Gestão Escolar, Inclusão e Docência.

E-mail para contato: ra.rainara@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1923154543545951>

Cinthia Maria Felício

É licenciada em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 1996), bacharel em Química (UFU, 1999), mestra em Química (UFU, 2000) e doutora em Química (UFG, 2011). Desde 2004 é professora do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, atuando a partir de 2012/2 com oficinas de prática pedagógicas para o ensino de química no curso de licenciatura em Química do Campus Morrinhos (até 2019). Atualmente coordena o Programa de Residência Pedagógica (Química), é docente da Educação básica, técnica e tecnológica no Campus Avançado de Ipameri (IF Goiano) e orientadora credenciada no Programa de Pós-Graduação Stricto

Sensu em Ensino para a Educação Básica do Campus do Urutaí (IF Goiano).

E-mail para contato: cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9383981224780622>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8362-2846>

GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES NA MÍDIA VIRTUAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata Passos Teixeira

Cleber Cezar da Silva

DOI: <https://www.doi.org/10.29327/5365398.2-10>

RESUMO

O presente estudo busca estabelecer uma relação entre os conceitos de língua, sujeito, texto e contexto para, posteriormente, definir e diferenciar gêneros discursivos e textuais. Além disso, traz uma breve discussão sobre os gêneros emergentes e traça um paralelo entre estes, a internet e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, demonstrando como a mudança linguística ocorre de forma concomitante com a mudança da sociedade. Nas considerações finais, estabelece alguns apontamentos sobre a importância do estudo do gênero, além de relacioná-lo à comunicação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada, principalmente, em Koch (2002), Bakhtin (1997; 2003) e Marcuschi (2002; 2006; 2008; 2012).

Palavras-chave: Gênero; Comunicação; Sociedade; Internet.

RESUMEN

El presente estudio busca establecer una relación entre los conceptos de lengua, sujeto, texto y contexto para posteriormente definir y diferenciar géneros discursivos y textuales. Además, trae una breve discusión sobre los géneros emergentes y establece un paralelo entre ellos, Internet y las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación, demostrando cómo el cambio lingüístico ocurre concomitantemente con el cambio en la sociedad. En las consideraciones finales, expone algunos apuntes sobre la importancia de estudiar el género, además de relacionarlo con la comunicación. Se trata de una investigación bibliográfica, basada principalmente en Koch (2002), Bakhtin (1997; 2003) y Marcuschi (2002; 2006; 2008; 2012).

Palabras clave: Género; Comunicación; Sociedad; Internet.

INTRODUÇÃO

As concepções de língua e sujeito estão intimamente relacionadas, pois um conceito varia em função da definição do outro. Por isso, serão expostas três abordagens distintas para cada um dos termos citados, tendo em vista as principais teorias linguísticas.

A primeira concepção de língua adotada foi a de um sistema capaz de representar, “espelhar” o pensamento e implica o sujeito psicológico, autônomo e individual. Frequentemente, essa definição traz consigo a ideia de que o sujeito é alguém que deseja transmitir algo e que se quer fazer compreendido pelo interlocutor. Dessa forma, o sujeito é visto como um “ego” construído histórica e socialmente, capaz de interagir e de controlar suas atitudes. Quanto ao texto, nesta abordagem, é considerado uma representação do pensamento e, nessa perspectiva, o interlocutor apenas compreende tanto essa representatividade quanto suas intenções, e, por isso, ele é considerado passivo no processo comunicativo.

Em outra perspectiva, a estruturalista, quando a língua é considerada como uma estrutura, ou seja, um conjunto de códigos convencionados socialmente, tem-se um sujeito determinado, mas, ao mesmo tempo, ele é assujeitado pelo sistema, sem consciência e sem domínio total sobre si. Em suma, por compreender a língua como um sistema abstrato e ideal, tem-se a compreensão de que o sujeito deve estar pronto para absorvê-la e dela fazer uso de acordo com o funcionamento interno desse sistema de códigos.

Nessa perspectiva, há algumas considerações a serem feitas sobre esse sujeito: 1) trata-se de alguém com consciência individual do sistema linguístico, responsável pela construção dos sentidos ao qual deseja atribuir significados, fazendo-se construtor de sua história; e 2) é alguém que passou por um processo de assujeitamento, visto que ele apenas atende ao que se espera dele, tanto social quanto linguisticamente, pois, anterior a ele, há um discurso já constituído e materializado que fala por meio dele, e o que se diz é inconsciente.

Nessa concepção, o texto é visto como um produto codificado pelo emissor a ser decodificado pelo receptor e, o único conhecimento necessário é o código adotado durante o processo comunicativo. O emissor, neste caso, também é passivo.

E, por último, na perspectiva interacionista, a definição que embasa o presente capítulo, a concepção de língua é como lugar de interação:

Corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o **caráter ativo** dos sujeitos na produção mesma do social e da interação defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p. 15, grifo nosso).

Nessa concepção, há um equilíbrio entre sujeito e sistema, pois não há sobreposição nem de um nem de outro, mas há influências mútuas. Portanto, há diálogo ou relações dialógicas nas quais ambos, os sujeitos (emissor e receptor) são ativos no processo comunicativo. O texto é, portanto, local de interação, uma

atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH, 2002, p. 17).

Portanto, não se trata mais de uma mera decodificação ou de uma captação de informações, mas de uma interação entre todos os atores que participam do processo enunciativo. Há uma relação entre sujeitos sociais ativos em uma atividade sociocomunicativa e os sentidos são construídos ao longo da relação dialógica.

Nessa concepção é preciso que o contexto sociocognitivo seja parcialmente semelhante. Para a Linguística Textual, o contexto refere-se às

situações imediata e mediata⁵, aliadas aos aspectos sociocognitivos dos interlocutores durante a interação comunicativa. De acordo com Koch (2002), para compreender o contexto, são necessários conhecimentos sobre:

- A língua e sua estrutura (linguístico);
- A situação comunicativa e suas regras (situacionalidade);
- Frames e scripts⁶ (enciclopédico);
- Tipos textuais (superestrutural);
- Gêneros e outros textos (intertextualidade)
- Registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas (estilística);

Para Marcuschi (2012):

O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa formação frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo. Em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Dadas essas considerações, compreende-se que as várias definições de textos, apesar de estarem atreladas às diferentes concepções epistemológicas de língua e sujeito, não se referem apenas a um amontoado de palavras em frases, orações ou períodos.

Para análise dos gêneros, a concepção de texto a ser adotada é a interacional pelo fato desta estar intrinsecamente relacionada aos interlocutores do processo comunicativo, pois, em todos os textos, há uma intencionalidade e há um contexto no qual os sujeitos são coprodutores de significados durante o ato enunciativo.

⁵ Estas situações referem-se ao entorno sociopolítico e cultural no qual a comunicação está inserida ou acontecendo.

⁶ *Frame* pode ser definido como uma cena estereotipada aliada a elementos preestabelecidos e o *script* é uma sequência estereotipada de uma situação, na qual se espera uma sequência predeterminada de ações/papéis.

GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS: BAKHTIN E MARCUSCHI

Para Bakhtin (2003), o gênero é relativamente estável, pois é quase impossível fixá-lo em regras e formas, por se tratar de um enunciado interacional e ideológico. O termo “relativamente” é utilizado para não se tender ao reducionismo, uma vez que a comunicação abrange a individualidade humana e, por isso, está atrelada à criatividade, cultura e cognição das ações do homem.

Bakhtin (2003), de acordo com as definições de discurso, caracteriza o que ele denominou como gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos) afirmando que as diferenças entre eles não são apenas funcionais. Para o autor, os gêneros discursivos complexos – como o romance, o drama, a pesquisa científica – são muito desenvolvidos e tendem a ser escritos. Além disso, eles englobam os gêneros discursivos simples que se formam na comunicação imediata.

Para compreender melhor essa classificação, faz-se necessária a definição de enunciado que:

não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silenciosos que seja o “*dixi*” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Segundo Bakhtin (1997), a diferença entre os gêneros está associada a três características: conteúdo temático (objeto do discurso ou assunto), construção composicional (estrutura do texto) e estilo (escolhas semânticas, lexicais e organização gramatical).

[...] os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sócio-comunicativas construídas

⁷ Expressão latina cujo significado é “eu disse”. Nesse contexto, significa que o emissor encerrou seu turno de fala, cedendo a oportunidade ao interlocutor com o qual estabelece comunicação naquele determinado momento.

historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que no momento da interação, oral ou escrita, recorremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante, ou seja, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica (DIAS *et al.*, 2011, p. 146).

Após essas considerações, explicitam-se os conceitos bakhtinianos: gêneros discursivos primários são oriundos de situações de comunicação simples, informais e espontâneas. Além disso, estão mais próximos da realidade do falante. Gêneros discursivos complexos são, principalmente, escritos e, portanto, mais elaborados em situações formais. Por isso, diz-se que estes não só absorvem, mas modificam os gêneros discursivos simples. Tanto os gêneros simples quanto os complexos, por serem produtos de uma interação comunicativa, não podem ser classificados de forma rígida.

Marcuschi (2006), embora não refute a ideia da criação durante o processo comunicativo, estabelece uma regularidade para cada um dos gêneros, propondo uma caracterização de cada um deles, mesmo que os considerem uma forma de interação de sujeitos. De acordo com o autor, é possível definir os gêneros pela construção histórica mediante certas características que eles apresentam, bem como o propósito que é característico a cada um deles. Portanto, mesmo que possua uma característica híbrida, é classificado apenas em uma definição. Portanto, o texto sempre se manifestará em um gênero.

Além dessas considerações, Marcuschi (2002a) alerta para o fato de que não basta uma estrutura tipológica e certas características para se classificar um texto em um determinado gênero. É preciso também o que ele nomeou como “adequação tipológica”. Portanto, na produção de cada

gênero, devem ser considerados os seguintes aspectos: 1) natureza da informação, 2) nível de linguagem, 3) situação adequada, 4) relação entre participantes e 5) propósito do gênero. Assim, “não há só a questão da produção adequada do gênero, mas um uso adequado. Esta não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é um caso de adequação tipológica” (MARCUSCHI, 2002a, p. 34).

Em suma, o gênero está relacionado ao funcionamento da sociedade, bem como das atividades culturais e sociais nas quais o sujeito está envolvido ou inserido. Assim, pode-se afirmar que é impossível não se comunicar através de textos nos quais os gêneros são concretizados.

Nesse sentido, é relevante o conceito de domínio discursivo. Para Bakhtin, o conceito de enunciado abarca o de discurso, ou seja, no enunciado está o contexto, a parte presumida que vai além da materialidade linguística, mas a parte extraverbal da comunicação.

Portanto, o domínio discursivo:

Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Portanto, trata-se de uma definição atrelada à atividade humana efetivada através de enunciados, sejam eles orais ou escritos. O domínio discursivo constitui-se em uma esfera institucional ou social em que as práticas determinam as formas de comunicação estabelecidas para aquele contexto. São, portanto, modelos estabilizados da ação comunicativa.

OS GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES

As novas tecnologias revolucionaram muitos, se não todos os setores

da sociedade contemporânea, principalmente quando se considera a mídia eletrônica ou digital. Essa afirmação se aplica tanto à linguagem quanto à comunicação e aos gêneros textuais. Em relação à linguagem, pode-se afirmar que:

- 1) do ponto de vista da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e sua escrita semialfabética;
- 2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
- 3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é incontestável: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial (CRYSTAL, 2001, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 199).

Os gêneros emergentes exigem novas formas de leitura, visto que a maioria deles é multimidiática e multissemiótica. Portanto, as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) fazem com que novas estratégias sejam adotadas para que a comunicação se torne eficiente. Assim, além de novos gêneros, pode haver o que se chama de intergeneratividade, ou seja, os gêneros podem adotar características híbridas mesclando-se com outros gêneros para atender a diversos propósitos comunicativos.

Dentre os muitos gêneros emergentes, citam-se como exemplos, *blog*, *vlog*, *podcast*, *chats*, memes, GIF (*Graphics Interchange Format*), *fanfiction*, *wiki*, currículo *web*, *e-book* e *posts*.

Para Bakhtin (1997), a comunicação ocorre através da interação verbal e, por isso, pode-se afirmar que, através das mídias digitais, também ocorre o processo comunicativo, ainda que os interlocutores não estejam

presentes fisicamente.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Portanto, estudar os gêneros emergentes constitui uma possibilidade de observar o uso que o indivíduo faz do sistema linguístico no qual está inserido, bem como de analisar como os falantes se adequam a novas situações e a novos usos no processo comunicativo, no caso, quando ele está atrelado às mídias digitais. Vale ressaltar que, linguisticamente, pode ser considerado um gênero discursivo ou textual tudo o que se faz para estabelecer comunicação com os interlocutores, estejam eles presentes ou ausentes fisicamente.

Essa afirmação também pode ser aplicada ao que acontece nas redes sociais e nos diversos locais da internet, pois:

há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, mercedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Considerando a afirmação acima, pode-se considerar que a internet é um local onde há necessidades comunicacionais reais, a qual os falantes estabelecem diálogo de diversas formas e, por conseguinte, estabelecem novos e diversos gêneros. Esses novos formatos de comunicação refletem um novo contexto real, histórico e social, no qual são estabelecidos regras e propósitos enunciativos.

Para Miller (1984), os gêneros não podem ser padronizados ou encaixados em uma forma após a adoção de um método específico. Os gêneros, acima de tudo, servem para compreender como a sociedade se

organiza e como fazer para participar das ações de uma determinada comunidade.

Segundo Xavier (2005), para auxiliar e favorecer o letramento escolar, os gêneros emergentes, por ele chamados “digitais”, devem ser utilizados em sala de aula, uma vez que o letramento digital ocorre antes do letramento alfabético. Em suma, a internet proporciona o contato com gêneros multimidiáticos e multissemióticos. Portanto, os gêneros emergentes podem auxiliar a compreensão das diversas linguagens, sem relegar os gêneros consagrados socialmente e a língua padrão, formal e culta a um segundo plano, mas estabelecendo-os também como uma forma de comunicação tão importante quanto às encontradas na internet.

A utilização desses gêneros, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, estão provocando mudanças na linguagem e na vida dos indivíduos. Isso implica dizer que pode ocorrer uma potencialização da competência comunicativa dos indivíduos, pois os gêneros emergentes causam a sensação de continuidade ou evolução dos gêneros já consagrados socialmente, embora haja diferenças significativas entre um e outro. Nesse sentido, Marcuschi (2010) ressalta que

esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular. Nem sempre têm uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especularidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e o real tradicional (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Para Marcuschi (2002b), na 50^a Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, é possível estabelecer um paralelo formal e funcional entre os gêneros emergentes e os já existentes.

Quadro 1 - Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros pré-existentes

N.	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal / bilhete / correio

2	Bate-papo virtual em aberto	Conversações
3	Bate papo virtual reservado	Conversações duais
4	Bate-papo ICQ (agendado)	Encontros pessoais
5	Bate-papo virtual em salas privadas	Conversações
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	Aula virtual	Aulas presenciais
8	Bate-papo educacional	Aula participativa e interativa
9	Videoconferência	Reunião de grupo/ conferência / debate
10	Lista de discussão	Circulares/ séries de circulares
11	Endereço eletrônico	Endereço postal

Fonte: Marcuschi (2002b).

O que se pretende é demonstrar que, embora os gêneros emergentes sejam novos na sociedade, sua estrutura e caracterização se dão a partir dos gêneros já existentes e estabelecem uma espécie de “continuum” em relação aos predecessores. Mas, ainda assim, cada gênero possui características próprias e particulares e deve ser analisado de forma individual por ocorrer com propósitos diferentes dos originais.

Uma colocação importante deve ser feita: apesar do que foi citado anteriormente, os gêneros digitais são dependentes diretos de softwares ou de aplicativos específicos, sem os quais, a comunicação é impossibilitada ou inviabilizada. Apesar da interatividade entre os usuários do sistema linguístico, há uma dependência do meio tecnológico sem o qual não há efetividade de comunicação.

Nessa perspectiva, o autor declara que os gêneros emergentes:

Sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto a natureza e proporção do seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer, que na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo

(MARCUSCHI, 2010, p. 15).

Portanto, os gêneros emergentes passam por um processo de consolidação como uma nova forma de comunicação e não estar atento a isso, implica em negar as mudanças pelas quais a sociedade passa, visto que a interação entre os interlocutores se modifica e se reorganiza com novos usos e de novas formas.

Para Marcuschi (2002a):

há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, mercedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet (MARCUSCHI, 2002a, p. 35).

Esses gêneros fazem parte do cotidiano de todo e qualquer aluno, desde a mais tenra infância até os acadêmicos universitários. Acredita-se que o letramento digital, nas atuais gerações, precede a alfabetização, pois as crianças já têm acesso às mídias desde muito pequenas. Portanto, utilizar os gêneros emergentes no processo de ensino da língua materna implica trazer para a sala de aula a realidade do aluno, mostrando a ele que outros gêneros (consagrados socialmente) são predecessores a este e, muitas vezes, deles são oriundos.

Não é pretensão da afirmação anterior relegar o ensino da língua padrão a um segundo plano ou eliminá-lo das aulas, mas sim afirmar que há diversas possibilidades para esse ensino, e que os gêneros textuais emergentes são apenas uma delas, visto que, para o aluno, eles são imbuídos de significado e propósito.

Nesse sentido, é preciso assumir que:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é abandono das práticas já existentes,

que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p. 340).

Portanto, a tecnologia e os gêneros textuais emergentes precisam ser (re)pensados como uma estratégia de ensino eficiente e eficaz, capaz de captar a atenção do aluno e de trazer sentido e propósito às aulas de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos linguísticos recentes apontam para a imperatividade de estudar as mudanças no processo comunicativo face às mudanças sociais que ocorrem no mundo todo. Os usos cotidianos da língua se modificam de forma autêntica e precisam ser analisados e compreendidos. Se consideramos que, linguisticamente, tudo o que for produzido durante o ato comunicativo pode ser considerado um gênero, estudar a influência da mídia digital sobre a língua possibilita o entendimento amplo sobre novas formas de comunicar.

Não é difícil supor que os usuários de uma língua aprendem, naturalmente, a produzir diversos gêneros no cotidiano, sejam eles gêneros historicamente consagrados ou emergentes mediante o uso que se faz da internet.

A comunicação é um ato essencialmente humano, construído histórica e socialmente, desde o surgimento da humanidade. Portanto, compreender, analisar e estabelecer novos gêneros é pensar sobre a evolução da humanidade e das diversas formas de estabelecer comunicação através do processo interativo.

Apesar da escolha do gênero não acontecer de forma livre e

autônoma, somente através deles haverá a comunicação. Conforme já dito pelos estudiosos da língua, só existimos na língua(gem) e pela língua(gem). Assim, o professor deve fazer uso dos gêneros emergentes para que o ensino de língua materna não só tenha um objetivo pedagógico, mas, antes disso, tenha um propósito social e comunicativo, presente na realidade do aluno, na sua vivência diária. É, portanto, preciso letrar-se na internet também.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIAS, Eliana *et al.* Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. **Revista Interações**, [S. l.], v. 7, n. 19, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 21 ago. 2023.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 50., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2002b. Disponível em: https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt_cursos/textos_praticas_digitais/tema_04/leituras/Tema%204%20-%20Saiba%20mais%20-%20G%C3%AAneros%20textuais%20emergentes%20no%20contexto%20das%20tecnologias%20digitais.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola, 2012.

MILLER, Carolyn. R. Genre as Social Action. Madison. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, 1984. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/miller_genre_as_social_action.pdf. Acessado em: 21 ago. 2023.

XAVIER, Antônio C. Reflexões em torno da escrita nos novos Gêneros Digitais da Internet. **Investigações: linguística e teoria literária**, v. 8, n. 2, jul., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484/1157>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Renata Passos Teixeira

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (2000) e Pós-graduação (2002) pela Universidade Salgado de Oliveira. Ex-professora da Universidade Estadual de Goiás, onde também atuou como coordenadora do curso de Letras. Atualmente é professora concursada na Secretaria Estadual de Educação dos Estados de Goiás (onde também foi gestora escolar e tutora educacional) e Tocantins. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica.

E-mail para contato: renatapassos08@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9635882186651084>

Cleber Cezar da Silva

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Federal de Goiás

(2006). Especialização em Linguística Aplicada à Língua e à Literatura (2016). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutaí - Goiás (2022). É gestora educacional em instituição de ensino privada, iniciou sua carreira docente em 2005. Atua na área da Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio desde 2010. Servidora Pública Efetiva (2015). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Habilidades em liderança de projetos educacionais, planejamento escolar, gestão de pessoas e políticas internas do campo educacional.

E-mail para contato: cleber.silva@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6785390145821148>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0114-3666>

POSFÁCIO

Início este texto, que muito gentilmente fui convidada a escrever, fazendo uma metalinguagem referente ao próprio vocábulo “posfácio”. Etimologicamente, o nome vem do latim post (depois) + fatio (aquilo que é dito), ou seja, aquilo que é dito depois de uma história, após a leitura e apreciação de uma obra e o qual não deve ser tão longo, para não cansar o nosso leitor que, com muito afincio, chegou ao final deste livro. E é justamente isso que vou tentar fazer. Vamos, lá?

Como assídua leitora que sou e apreciadora de bons escritos, perpassei por todos os capítulos, de maneira muito atenta, para, então, tecer a minha fala, as minhas considerações, a minha maneira de ver e de sentir o que li.

E posso dizer, sem sombra de dúvidas, que o valor da obra “Desafios do Ensino e da Aprendizagem: Educação Básica em pauta” está no conhecimento diversificado que contempla e no diálogo constante que mantém com a educação em vários dos seus matizes. É uma produção dialógica, tecida a muitas mãos, por muitas vozes, muitos olhares, muitas reflexões.

Em minha leitura silenciosa, página por página, fui tomada por um movimento constante que, ora me remetia ao presente, ora ao passado, ora ao futuro. *Pari passu* à minha leitura, muitas indagações emergiram: Como podemos melhorar nossa atuação frente aos problemas educacionais que corriqueiramente cruzam nossos caminhos? E o currículo? Como devo pensá-lo? De que maneira posso ser diferente na minha forma de ensinar? Como incluir em vez de excluir?

Aos poucos, essas indagações foram cedendo lugar a uma espécie de encantamento, que não me atrevo a tentar explicar aqui, com receio de que minhas palavras não consigam capturar e reproduzir, da forma mais

verossímil possível, tudo de bom que esses escritos abarcam. O que quero deixar expresso é que o valor e a riqueza dessa obra estão nos temas abordados, na forma como foram sendo tecidos e, principalmente, nas palavras daqueles que a construíram, já que colocaram em suas produções, muito do que experienciaram em suas atividades cotidianas.

Nesta obra, o estático não encontrou espaço, cada linha produzida foi resultado de vivências, de movimento-ação, da observação e do desejo de colocar no papel assuntos inquietantes, reflexivos, provocadores, tais como: produção acadêmica, políticas públicas para a educação do campo, o ensino de história no novo Ensino Médio, sociedade e a educação na era digital, o ensino de geografia por meio de jogos e da música, projetos formativos, A BNCC e os direitos da aprendizagem na Educação Infantil, influência do neoliberalismo na educação, a abordagem fenomenológica na pesquisa em educação, educação, currículo e docência, relações de poder, letramento digital e por aí vai.

Se eu pudesse resumir o livro em uma frase que fosse, me remeteria a uma fala de Machado de Assis já parafraseada por mim aqui “Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, mudança gera mudança, reflexão produz ação. É assim que se compõe um texto, um capítulo e, por fim, um livro inteiro. E foi assim que esse livro nasceu”⁸.

Não tenho dúvidas de que essa produção foi de suma importância para aqueles que chegaram até o final e que, certamente, já não são os mesmos do início da leitura, uma vez que, a cada experiência, somos editados de uma forma porque, como afirmou Heráclito de Éfeso (540 a.C.)⁹ “Tudo flui” e “Nada é permanente, exceto a mudança”. Tudo é um devir, um

⁸ A frase original de Machado de Assis se encontra em: **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

⁹ Heráclito de Éfeso nasceu na cidade de Éfeso, por volta de 540 a.C., antiga colônia grega, região da Jônia na Ásia Menor, atual Turquia e entrou para a história como um dos principais filósofos da Antiguidade pré-socrática.

“tornar-se”. Sendo assim, todas às vezes que algo ou alguém nos é apresentado, cada leitura que fazemos, cada realidade que presenciamos interferem na nossa formação e na nossa percepção das coisas, por isso insisto sempre em dizer que somos seres intertextuais.

Espero que esse caminho percorrido por você, leitor, tenha lhe proporcionado tudo o que proporcionou a mim, durante o meu percurso de leitora: conhecimento, mudanças atitudinais, e vários outros aspectos.

Mencionei, no início do texto, que não me delongaria e, como sou bastante exigente comigo mesma, vou parando por aqui, caro leitor. Além disso, quando uma obra é realmente de relevância, ela fala por si só. Espero que minhas palavras tenham ido ao encontro das sensações, do aprendizado e do deleite do qual, tenho certeza, foi vivenciado por vocês no processo de leitura dessa publicação.

Obrigada por chegarem até aqui. Foi bom? “Valeu a pena?” Tenho certeza de que sim porque “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”, já dizia Fernando Pessoa¹⁰.

E assim, encerro a minha fala.

Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida

Mestre em Linguística pela PUC/RJ e Doutora em Educação Pela
PUC/GO

¹⁰ Fernando Pessoa é um dos mais importantes escritores do modernismo português. A frase citada acima faz parte do poema Mar Português contido na obra Mensagem, publicada pelo autor em 1934.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Daniel Valério Martins

Pós-doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC, Pós Doutor em Inter e Sobreculturalidade pela Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Pós-doutor em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Professor no mestrado de Antropología de Iberoamérica – MAI da Universidad de Salamanca – USAL, professor no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, professor permanente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica – PPGNEB do Instituto Federal Goiano – IF Goiano e professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

E-mail para contato: jfadelino@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

Ruan Rocha Mesquita

Bacharel em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Membro do NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IF Goiano; Membro do Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural – GSIAIEI e Organizador das três edições do CIELCULTT – Congresso Internacional sobre Educação, Língua, Cultura e Territórios, desenvolvidos durante o mês de abril dos anos de 2021, 2022 e 2023 na Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto Federal Goiano.

E-mail para contato: rocharuan@live.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753165415346540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0766-2133>

Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva

Professora do Quadro Permanente do Sistema Federal de Ensino lotada no Ministério da Defesa/Exército Brasileiro / CMF-Colégio Militar de Fortaleza. Graduada em História pela UFC; Mestre em Antropologia de IberoAmérica pela USAL- Universidad de Salamanca; Doutoranda em Ciências Sociais, linha de Antropologia pela Universidad de Salamanca
Membro Efetivo do Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e

Antropológico), membro da APA- Associação Portuguesa de Antropologia e da Sociedade Ibero-Americana de Antropologia Aplicada-SIAA.

E-mail para contato: cavalcanteap11@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7237981212398011>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4374-9372>

Marcos Fernandes-Sobrinho

Pós-Doutor em Ciências Jurídicas e Direito Público pela Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/Espanha. Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Física (UFU), bacharel em Administração (FAAB) e bacharel em Direito (Universidade Estadual de Goiás, UEG). É consultor, advogado e professor nas áreas de Física e de Direito no Instituto Federal Goiano. Coordenador e docente permanente do PPGEnEB/IFGoiano, com atuação, também no PPGGO/UFCAT. É parecerista ad hoc e membro de Conselhos Editoriais de Periódicos Científicos qualificados nas áreas em que atua.

E-mail para contato: marcos.sbf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0610561215500712>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7563-6914>

Rodrigo Simão Camacho

Possui Graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente; Pós-Doutorado em Geografia pela UFMS. Atualmente é Professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e nos Programas de Pós-Graduação em Geografia na UFGD e na UFMS (campus de Três Lagoas). É coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq: Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GeoEduQA) e membro da Rede DATALUTA.

E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7322139080274143>

Andréia Sangalli

Pós-Doutora pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-UNESP-Botucatu. Doutora em Produção Vegetal pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. Professora no Programa de Mestrado em Educação e Territorialidade- PPGET da Faculdade Intercultural Indígena-FAIND da Universidade Federal de Grande Dourados.

E-mail: andreisangalli@ufgd.edu.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1179111641825634>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2297-4282>

Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi

Possui graduação em Licenciatura em Letras Português Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1992), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2001), doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008) e Pós-doc pelo ECCO, UFMT (2020). É professora adjunta com dedicação exclusiva da Universidade Federal da Grande Dourados (desde 2009,) Tem experiência na área de Letras com ênfase em Semiótica, atuando principalmente nos seguintes temas: Interculturalidade, semiótica, mestiçagem, cultura latino-americana, fronteiras, arte e literatura.

E-mail para contato: gicelmatorchi@ufgd.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1000717123605254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-7899>

Alfredo Rajo Serventich

Mestre e Doutor em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Graduado em História pela UNAM. Realizou pós-doutorado (2007) na Escola Nacional de Antropologia e História (ENAH), Cidade do México. Professor pesquisador em tempo integral na Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). Professor colaborador do Mestrado em Antropologia de Iberoamérica da Universidad de Salamanca, Espanha. Professor convidado do Doutorado em História da Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo.

E-mail para contato: arajosor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-6319>

COLEÇÃO DESAFIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A Coleção Desafios do Ensino e da Aprendizagem é composta de obras que versam sobre campos diversificados do saber e sobre múltiplos enfoques, que nos possibilitam o olhar plural sobre objetos de estudos também diversificados, além de contribuir na interação interinstitucional, interculturalização e internacionalização das instituições envolvidas.

A você, leitor/a, esperamos que os conhecimentos compartilhados neste volume da coleção, contribuam de alguma maneira nos seus desafios no ensino e na aprendizagem como docente e como pesquisador/a, mas, sobretudo, como alguém que está trilhando seu caminho em uma jornada para o bem da coletividade.

ISBN 978-65-89779-13-1



9 786589 779131 >