COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS E HUMANIDADES

VITOR SAVIO DE ARAÚJO
VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA
DUELCI APARECIDO DE F. VAZ
ORGANIZAÇÃO

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

VITOR SAVIO DE ARAÚJO
VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA
DUELCI APARECIDO DE F. VAZ
ORGANIZAÇÃO

PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS E HUMANIDADES

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2025

PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS E HUMANIDADES
COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES



PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS E HUMANIDADES

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

CONSELHO EDITORIAL

PROFA. DRA. DIANE MARCY DE BRITO MARINHO
PROF. DR. MAURÍCIO TEIXEIRA MENDES
PROFA. DRA. SARA GUILIANA GONZALES BELAONIA
PROFA. DRA. SILVANE APARECIDA GOMES
PROF. DR. RENATO DERING
PROFA. M.A. VANESSA SILVA ANDRADE
PROF. DR. VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

REVISORES

Filipe Emanuel da Silva Henriques
Heloene Leite São José
Isadora Almeida Rodrigues
Luciene dos Santos Soares
Vitor Savio de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas docentes [livro eletrônico] : reflexões sobre as linguagens e humanidades / organização Vitor Savio de Araújo, Vanusa Batista de Oliveira, Duelci Aparecido de Freitas Vaz. -- Goiânia, GO : Instituto Dering Educacional, 2025. -- (Coleção estudos livres)
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-984989-3-1

1. Educação 2. Letramento 3. Linguagem e línguas 4. Prática de ensino 5. Professores - Formação I. Araújo, Vitor Savio de. II. Oliveira, Vanusa Batista de. III. Vaz, Duelci Aparecido de Freitas. IV. Série.

25-293644.0 CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática de ensino : Professores : Educação 371.3

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

A Coleção Estudos Livres tem como objetivo viabilizar publicações acadêmicas organizadas por pesquisadores, contemplando a organização de estudos nas áreas de ciências humanas, sociais, linguagens e artes.

DIREITOS AUTORAIS

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

CONTEÚDO DA OBRA

A revisão do material, bem como seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
Editoração e Comercialização
contato@institutodering.com.br
2025

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS E HUMANIDADES

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

SUMÁRIO

LETRAMENTO HISTÓRICO: A BUSCA DE SINAIS-TERMOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 17
Virginnya Faltz Louzada, Ana Luisa Gediel e Luciene Soares

O PAPEL DAS DISCIPLINAS ELETIVAS NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO..... 45
Franciele Medeiros Camargo e Clebes André da Silva

O TEATRO COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO: INTERSEÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA NO AMBIENTE ESCOLAR..... 69
Thaissa Bruna Vieira de Sousa

INFLUENCERS MIRINS: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ESTUDO DE CASO CRIANÇAS INLUENCIADORAS DIGITAIS 95
Nayara Leticia Rodrigues dos Santos, Rania Nathalia Miranda de Souza, Márcia Inês da Silva e Vitor Savio de Araújo

O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA MÚSICA 127
Matheus Almeida Rodrigues

NARRATIVAS À MARGEM: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, COMUNICAÇÃO E IDENTIDADE LATINO-AMERICANA..... 141
Ludimila Stival Cardoso

O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 167
Gabriela Wendmes Luz

LETRAMENTO MULTIMODAL E PROTAGONISMO JUVENIL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGENS NO PROJETO VOZES NA TELA 185
Helda Núbia Rosa, Vitor Savio de Araújo e Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

A HISTORICIDADE DA TEORIA DA ATIVIDADE: UM OLHAR SOBRE A TRANSGENERACIONALIDADE DA CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE VIGOTSKI 223
Márcia Mendes Marquez de Oliveira

ENSINO DO ESPANHOL NAS ESCOLAS: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE RESISTÊNCIA 263
Heloene Leite São José

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS NÚMEROS INTEIROS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA CONCOMITÂNCIA DOS CONTEÚDOS FACTUAIS, CONCEITUAIS, ATITUDINAIS E PROCEDIMENTAIS. 289
Wender Vinicius Souza Lopes

RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA BRASILEIRA..... 309
Duelci Aparecido de Freitas Vaz e Mariana Kenes Marques

ATIVIDADE DE ESTUDO E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 339
Vanusa Batista de Oliveira e Duelci Aparecido de Freitas Vaz

ÍNDICE REMISSIVO 368
SOBRE OS ORGANIZADORES 369
SOBRE OS AUTORES 373

VITOR SAVIO DE ARAÚJO
VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA
DUELCI APARECIDO DE F. VAZ
ORGANIZAÇÃO

PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS E HUMANIDADES

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2025

PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS E HUMANIDADES
COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

PREFÁCIO

Vivemos um tempo em que a prática docente assume centralidade nos debates sobre educação, cultura e sociedade. Em meio a transformações sociais, tecnológicas e políticas que são diretamente o cotidiano escolar, pensar sobre o "fazer docente" torna-se tarefa urgente e necessidade. É nesse contexto que a presente obra, Práticas Docentes: Reflexões sobre as Linguagens e Humanidades, se inscreve como contribuição significativa para todos aqueles que autorizam o papel da educação como prática formativa, ética e emancipatória.

Ao reunir vozes diversas de pesquisadores e professores, o livro lança luz sobre os múltiplos sentidos que atravessam o trabalho docente e sobre as estratégias que vêm sendo mobilizadas para responder a desafios contemporâneos, tais como: a construção de uma escola inclusiva, a necessidade de articular teoria e prática, a valorização das linguagens como mediadoras de conhecimento e a importância das humanidades como campo de resistência e transformação social.

Se, por um lado, a docência é atravessada por critérios normativos, políticas curriculares e demandas cada vez mais complexas, por outro, ela se reinventa continuamente. Nesse movimento, a figura do professor emerge como transmissor de conteúdos e como sujeito histórico que cria, media, interpreta e ressignifica sentidos em diálogo e interação com seus alunos e com a comunidade escolar. Esse livro, portanto, é uma coletânea de artigos: uma tessitura de experiências, teorizações e práticas que revelam o vigor e a potência do trabalho docente em sua pluralidade.

A primeira dimensão a destacar é a relação entre linguagens e humanidades. As linguagens, em suas múltiplas formas — oral, escrita, visual,

digital, corporal —, configuram-se como eixo de construção de conhecimento, de produção de significados e de expressão da subjetividade. Já as humanidades oferecem o horizonte ético e crítico necessário para que a educação não se reduza a mero treinamento técnico, mas se afirme como prática transformadora, comprometida com a formação integral do sujeito. O diálogo entre esses dois campos, que permeia os capítulos desta obra, revela o compromisso dos autores com uma concepção ampliada de ensino, na qual a formação intelectual, estética e cidadã caminham juntas.

Outro aspecto fundamental desta coletânea é a valorização da interdisciplinaridade. Ao transitar por temas como letramento histórico, teatro como prática pedagógica, multimodalidade, ensino de línguas, tecnologias digitais e políticas educacionais, o livro nos mostra que a prática docente não pode ser informada em compartimentos estanques. Pelo contrário, exige abertura para diferentes áreas do saber, disposição para a escuta e coragem para construir caminhos pedagógicos inovadores.

Ao longo dos capítulos, percebemos como os autores assumem o desafio de articular pesquisa acadêmica e prática escolar, produzindo reflexões que, ao mesmo tempo, fundamentam teoricamente e apontam propostas de aplicação concreta. Essa característica confere ao livro uma dupla relevância: de um lado, contribui para a produção científica no campo da educação; de outro, oferece subsídios práticos para professores em sala de aula, tornando-se material de referência tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

É importante ressaltar ainda a presença de temas que se inscrevem no horizonte da inclusão, da diversidade e da equidade. Ao discutir práticas pedagógicas voltadas a diferentes públicos, modos de letramento que expõem questões relacionadas a surdos, experiências de protagonismo

juvenil e reflexões sobre identidades culturais, a obra reafirma o compromisso da educação com a construção de uma sociedade democrática e plural. Cada capítulo, à sua maneira, responde ao chamado de pensar uma escola que acolhe, regula e valoriza a diferença como condição para a aprendizagem e para a cidadania.

Os méritos desta obra não se restringem, portanto, ao registro de experiências ou ao levantamento de reflexões teóricas. Eles residem sobretudo em seu caráter de convite ao diálogo. Professores, pesquisadores, gestores, estudantes de licenciatura e demais envolvidos no campo educacional são chamados a dialogar com as ideias aqui reunidas, a questionar suas próprias práticas e a projetar novas formas de ensinar e aprender.

Assim, Práticas Docentes: Reflexões sobre as Linguagens e Humanidades cumpre sua função mais nobre: ser espaço de encontro entre sujeitos que acreditam na potência da educação como prática social, cultural e política. Em tempos de incerteza, precarização e desafios crescentes, obras como esta reafirmam a esperança crítica que move os educadores e relembram que o ato de ensinar é, antes de tudo, ato de compromisso com a vida, com a dignidade e com a justiça social.

Que este livro seja, portanto, lido como ponto de partida e não de chegada. Que cada reflexão aqui apresentada se transforme em inspiração para novas pesquisas, projetos pedagógicos, debates coletivos e ações no cotidiano escolar. E que cada educador e educadora, ao se reconhecer nas páginas desta obra, possa renovar sua confiança na docência como prática de resistência e de transformação.

Com esta apresentação, convido o leitor a adentrar o universo plural que compõe esta coletânea, percorrer seus capítulos com espírito crítico e aberto,

e deixar-se interpelar pelas experiências, análises e propostas que nela se entrelaçam. Ao fazê-lo, conhecerá um conjunto de reflexões sobre práticas docentes e participando de um movimento mais amplo de valorização do professor e de fortalecimento da educação em nosso país.

Boa leitura!

Profa. Dra. Silvane Aparecida Gomes (SEEMG/UFMG)

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea é um convite para se pensar a educação por meio de novos olhares, tendo como intuito reunir produções acadêmicas que discutem diferentes perspectivas das ciências humanas, sociais e das linguagens. A obra apresenta estudos que transitam entre o letramento, o protagonismo estudantil, a inclusão de alunos surdos, a integração de tecnologias digitais e a valorização de diferentes manifestações culturais no contexto escolar.

Ao explorar temas como ensino bilíngue, formação crítica de leitores, papel das disciplinas eletivas e relações entre educação e mercado de trabalho, os textos provocam reflexões sobre o papel social do professor e os caminhos possíveis para se pensar a educação democrática e plural. Cada capítulo é um convite aos leitores para se repensar suas práticas docentes.

Ler este livro é uma construção e reconstrução de nossas formações, um caminhar com vertentes críticas e comprometido com a transformação social. Trata-se de uma leitura indispensável para educadores, pesquisadores e estudantes que desejam compreender e atuar de forma consciente nas complexas realidades educacionais.

Os organizadores.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

LETRAMENTO HISTÓRICO: A BUSCA DE SINAIS-TERMOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Virginnya Faltz Louzada
Ana Luisa Gediel
Luciene Soares

INTRODUÇÃO

Desde o período colonial, a profissão docente foi atrelada à ideia de dom, sendo o professor percebido pela sociedade como aquele indivíduo com uma habilidade natural para o ensino (Cerri, 2013). A associação da ideologia de dom, na concepção moderna de Educação, ainda é atrelada à figura do professor. A partir do século XIX, essa imagem começa a mudar, deixando aos poucos sua perspectiva sacerdotal para adotar uma visão que separa a docência da vocação religiosa (Nóvoa, 1991).

Durante o período imperial, e até mesmo nas primeiras décadas da República Brasileira, o Ensino de História foi representado por estudiosos da área de humanidades, sendo possível elencar desde bacharéis em Direito a homens do sacerdócio. Segundo Tanuri (2000), a formação de professores nas primeiras décadas do Império se resumia a poucas escolas normais ofertando formação demasiadamente elementar, tornando esses cursos "ensaios rudimentares e mal-sucedidos" (Tanuri, 2000, p. 65). Nesse cenário, ao adentrar-se ao século XX, com a ausência de cursos superiores para a formação de professores, reforçou-se a crença que para praticar

à docência se fazem necessários apenas os conhecimentos específicos de uma determinada ciência atrelada a uma habilidade inata para repassar tais conhecimentos. Tal ausência criou, no ensino básico, uma vacância que foi ocupada por profissionais de outras áreas das humanidades e que acabou por reforçar a ideia de que "a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará" (Cerri, 2013, p. 170), ideia essa que é presente no senso comum até os dias atuais.

Paralelo à construção da História enquanto ciência e disciplina curricular, a educação de surdos foi estabelecida de forma sistematizada no Brasil a partir da fundação do Instituto Imperial para Surdo-Mudos (I.I.S.M.), criado via decreto imperial por D. Pedro II em setembro de 1857. O I.I.S.M. se tratava de um centro especializado na reabilitação, instrução e profissionalização da população surda do Brasil (Bonfim, 2018). Visava-se a instrumentalização dos indivíduos para o exercício de atividades mecânicas tornando-os úteis sem de fato inseri-los na sociedade. É somente a partir dos anos 1960, com a publicação dos estudos de William Stroke que a sinalização utilizada entre pessoas surdas passou a ser reconhecida enquanto língua, ou seja, apenas no decorrer das últimas décadas do século XX que o ocidente passou a reconhecer as línguas de sinais em uma perspectiva linguística (Quadros; Karnopp, 2004).

Entende-se que a disciplina de História compreende o que se estabeleceu como letramento histórico, isto é, as finalidades sociais

na qual se ampara o ensino da História. Esse letramento ocorre prioritariamente em uma relação entre oralidade, leitura e escrita, descrevendo, analisando e refletindo acerca de eventos em diferentes realidades de tempo e espaço (Azevedo; Mattos, 2017). Nesse sentido, o Ensino de História faz uso de diversos conceitos, que se utilizam das palavras como ferramenta principal da disciplina escolar, dado que são as palavras que denominam as coisas que estão no mundo, independentemente de sua temporalidade. Segundo Azevedo e Mattos (2017), quando se pensa o letramento em História para surdos, toma-se como pressuposto a reformulação das práticas de letramento de modo que o uso da Libras, primeira língua do surdo, seja empregado observando que é a partir dela que o surdo caracteriza e dá sentido às próprias experiências.

É pensando o Ensino de História como "relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva." (Brasil, 2018, p. 416), que este estudo se propõe a pensar nos sinais-termos que são necessários para o processo de letramento histórico com a Libras através do uso de dicionários, glossários e sinalários disponíveis on-line. Faz-se necessário pensar as adaptações metodológicas de ensino para discentes surdos, além do uso de tecnologias multimídia. A Libras é central na construção dessa sociedade justa, democrática e inclusiva, visto que a língua de sinais é uma forma de mediar efetivamente a

comunicação, sendo fundamental para uma educação plena e de qualidade.

LETRAMENTO(S) HISTÓRICO(S): SURDEZ, LÍNGUA E LINGUAGEM

Ao se deparar com a expressão "letramento" nossa memória pode evocar percepções acerca das culturas escritas, isso se relaciona às concepções primárias do termo cunhado na década de 1980 (Soares, 2004). Naquele período havia grande ocorrência de uma ausência da realização de forma plena e permanente de práticas sociais de qualquer instância (escolar, profissional ou acadêmica) ainda que os indivíduos possuíssem proficiência em leitura e escrita, prerrogativas para a condição de letrado. Nesse contexto o termo "letramento" abrangia a alfabetização funcional, essa concepção de letramento carrega em si a delimitação de um espaço e um tempo ideal para que esse processo ocorra.

De acordo com o antropólogo Brian Street, esta concepção de letramento ligada a leitura e escrita em determinado período da vida baseia-se em "valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente letramento" (Street, 2006, p. 466), nesse sentido o autor propõe que estudos que abordem esta temática trabalhem com a ideia de "modelo ideológico de letramento" (Street, 2006, p. 466) a qual reconheceria as múltiplas formas em que o letramento se dá.

Este estudo parte de uma perspectiva mais abrangente de letramento, no sentido que se compreende que não é possível

restringir esse processo a um espaço, tempo ou linguagem específica. Entende-se que esse desenvolvimento abrange interações sociais mais amplas que ler e escrever. Em consonância com a linguista Fischer (2008), que postula que "[...] o letramento característico do meio acadêmico refere-se [...] à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social." (Fischer, 2008, p. 178). Ainda que a pesquisadora esteja falando de um nível específico de escolaridade, é possível adaptar essa concepção aos níveis básicos de escolaridade, já que a escola enquanto instituição inclusiva deve-se adaptar às necessidades de sua comunidade escolar sem excluir os diferentes tipos de particularidades que se encontram em seu alunado.

Enquanto disciplina curricular é comum que a História também seja ligada aos processos de leitura e escrita devido ao caráter textual, estruturado ao longo dos últimos séculos. Entretanto, não se deve restringir o letramento e o Ensino de História a esses processos, entende-se o letramento histórico de uma perspectiva pluralista onde "todas as ações ou práticas concretizadas narrativamente que envolvem finalidades e mediações sobre o conhecimento histórico contribuem para esse letramento" (Rocha, 2020, p. 13).

O letramento histórico parte do objetivo de construir conhecimento histórico, ou seja, possibilita ao indivíduo condições para repensar sua existência a partir das investigações acerca do passado. "Toda herança cultural é passada para futuras gerações

através da linguagem e o léxico de uma língua" (Santos; Castiglioni, 2021, p. 157), sendo as palavras que compõem esse léxico símbolos identitários para um povo. É também através da linguagem que se tece a História de um povo, essencialmente são os conceitos a ferramenta do historiador pois com elas articulam-se narrativas e são estabelecidos sentidos de tempo para experiência humana (Ricoeur, 1994). Sendo o tempo e as interpretações sobre ele algo que é socialmente construído através da língua, independente de sua modalidade (oral-escrita ou visual-espacial).

Além disso, o tempo tornou-se crucial na existência humana, uma vez que é através dele que se organiza a realidade. Nessa articulação muitas vezes História e tempo são confundidos, uma vez que é através do tempo que a História ganha sentido, em uma relação cíclica e interdependente para ser compreendido. Koselleck (2006) propõe como categorias metahistóricas o que chamou espaço de experiência e horizonte de expectativa, que seria essa relação que se estabelece entre passado-presente e presente-futuro. Tais categorias possibilitam compreender que é no presente que se forjam os sentidos de passado e possibilidades de futuro.

A partir de tais afirmativas, a História assume um lugar social no qual deve, no presente, servir de instrumento para conciliar o espaço de experiência e o horizonte de expectativa (Azevedo; Mattos, 2020). Para além de uma ciência bruta, o conhecimento histórico se

justifica socialmente como meio no qual o ser humano torna-se consciente de si e de suas ações no tempo.

Partindo dessa acepção, compreende-se que o letramento histórico objetiva promover no estudante o que Rüsen (2010) conceitualiza como consciência histórica, que pode ser entendida como "um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana" (Rüsen, 2010, p. 36). As operações a qual Rüsen se refere são: experiência, interpretação, orientação e motivação. O conhecimento histórico por si só não é capaz de cumprir sua função social de articular a experiência humana no tempo, para que os sentidos do passado orientem ações no presente-futuro, é necessário que o experienciado seja interpretado e orientado, operações mentais que articuladas oferecem uma narrativa que então pode motivar experiências futuras.

Ampliado através da experiência do indivíduo, o letramento histórico possibilita por meio do processo de orientação, a compreensão de que a mudança entre o passado e presente é algo que pode ser contingenciado. "O passado é entendido e relativizado em constante comparação com o presente, incita o sujeito a reconhecer o "eu" dentre as modificações humanas ao longo do tempo" (Freitas, 2016, p. 252), reconhecer-se frente ao outro promove identificação de novos significados e uma reorganização do mundo conhecido. Uma vez mobilizados estes novos conhecimentos

de mundo, bem como as interpretações sobre o experienciado, ganham uma camada de criticidade que se tornam capazes de orientar e projetar experiências futuras, transformando aquele que aprende. Sendo a narração histórica a forma na qual se condensam estas etapas de formulação da consciência histórica no indivíduo.

Rüsen define a narrativa histórica como "um procedimento mental básico" (2006, p. 15) postulando que é a subjetividade do indivíduo que orienta sua forma de experienciar o presente, construindo o conhecimento histórico. Assim, assume-se que os letramentos históricos são atravessados pelo processo de leitura e escrita, mas não se resumem a eles, responde, no entanto, a aquisição de consciência histórica, que se dá através da língua e da forma como os indivíduos nomeiam o mundo.

É por meio da narrativa que são atribuídos sentidos ao vivido e ocorre a aquisição da consciência histórica, ou seja, é através da língua que se confere sentido à subjetiva experiência histórica. A subjetividade do indivíduo é a sua identidade, a qual é formada a partir do que não se é, ou seja, do que o indivíduo identifica de diferente em si na relação com o outro. Entende-se que a consciência de si é linguisticamente forjada no discurso a partir das distinções entre "eu" e "tu". As autoras afirmam que por meio da narrativa são necessários dois participantes, o que inclui o eu enunciador e o "outro, para quem se enuncia" (Azevedo; Mattos, 2020). Desse modo, a narrativa é

resultado da interação com algo ou alguém e, portanto, atravessada pelas relações sociais existentes entre os agentes da linguagem.

A escola enquanto local de letramento histórico disciplinar é um lócus social historicamente construído e, portanto, atravessado por diversas disputas. Assim, a sala de aula torna-se a arena central de tais disputas, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é resultado da troca de experiências acumuladas por professores e alunos fora do espaço escolar. Essas disputas podem ser entendidas como um "jogo de validação escolar" no qual são construídos conhecimentos e outros são relegados ao esquecimento (Azevedo; Mattos, 2020, p. 142).

O letramento histórico disciplinar produzido pela História ensinada é permeado por experiências acumuladas fora do espaço escolar, isto é, valores familiares e comunitários construídos através do consumo de produtos culturais. Para que o letramento histórico se dê de forma plena é necessário mobilizar conhecimentos que o aluno já possui, a fim de apresentar e construir novos conceitos bastante complexos devido ao seu caráter disciplinar que se volta a uma perspectiva espaço-temporal. (Azevedo; Mattos, 2017, p. 115-116). No caso de alunos surdos a construção de novos conceitos pode-se ver prejudicada devido à diferença linguística que permeia suas relações interpessoais.

Para a construção de um letramento histórico, é necessário que o aluno surdo construa seus conhecimentos a partir de sua própria

perspectiva, o que difere dos alunos ouvintes. A falta de acessibilidade a artefatos culturais, bem como relações sociais circunscritas, e o processo de tradução da Língua Portuguesa para a Libras ampliam a possibilidade de "inferências, novos conceitos podem se construir de forma cada vez mais pobre, dificultando a conexão entre eles impedindo a atribuição de significados" (Verri; Alegro, 2006, p. 99-100). Desta forma, faz-se fundamental pensar o Ensino de História para alunos surdos usufruindo da Libras, além de responder a legislação vigente é também forma de garantir acesso a uma formação ética e crítica.

Nesse sentido, "letrar historicamente um aluno surdo significa dar sentido à sua experiência no tempo a partir de uma forma narrativa; narrativa produzida por ele em Libras, o que promove sentidos distintos daqueles produzidos em Língua Portuguesa" (Azevedo; Mattos, 2017, p.120). Ainda que o letramento seja permeado pela ideia central de desenvolver práticas como leitura e escrita, sabe-se que não se reduz a esta prática, pois valorizar estas práticas em detrimento de outras resulta na exclusão de culturas orais ou gestuais-visuais, exclusão esta que reafirma preconceito e marginalização com diferentes culturas.

É a partir do uso da Libras que o surdo desenvolve seu conhecimento, em um processo de reconhecimento e compreensão do sinal é possível garantir que a construção de significados não seja prejudicada pela diferença linguística. Desta forma, compreende-se

que o letramento histórico de surdos deve ocorrer através do uso da Libras já que a comunicação visual auxilia no processo de construção do conhecimento histórico, e auxilia na valorização do eu (surdo) propiciando uma relação mais saudável com a própria identidade. Por fim, entende-se que a Libras é uma ferramenta essencial na construção do conhecimento histórico de surdos, seu uso como primeira língua deve ser alinhada ao uso de metodologias que estimulem a comunicação de forma visual para acesso a uma educação de qualidade.

As vistas destas reflexões a busca por sinais-termos que viabilizem o letramento histórico norteiam os interesses deste estudo visto que a construção da consciência histórica é baseada na experiência subjetiva permeada pela língua do indivíduo. Desta forma o acesso a sinais-termo adequados no durante o processo de letramento histórico possibilita ao surdo uma educação escolar que cumpre com seus objetivos.

METODOLOGIA

Usar as obras didáticas da disciplina curricular História como forma de recolher dados linguísticos empregados no ensino de História se apresentou como alternativa viável a uma pesquisa de observação in lócus, devido à centralidade que as obras didáticas possuem na educação pública brasileira. Segundo o Historiador Cavalcanti (2016), é comum que professores e outros profissionais

ligados à educação confundam o livro didático com a ideia de material didático.

Isso ocorre por meio de uma "metonímia vocabular", uma vez que a expressão "livro didático" tornou-se uma referência direta a materiais didáticos. Nesse sentido, é possível entender a centralidade desta ferramenta no cotidiano escolar. Na educação brasileira o livro didático é entendido como material de referência para o ensino, sendo amplamente utilizado em todos os segmentos da educação básica.

Neste sentido, essa pesquisa se propôs a utilizar obras didáticas aprovadas no PNLD 2024 como lócus para recolhimento de dados por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho documental (Gil, 2008). Dentre as quatorze obras que avançaram para a fase de distribuição do material didático às escolas públicas, nove delas estavam disponíveis integralmente no formato digital, na versão manual do professor, e foram utilizadas para o mapeamento de termos essenciais no ensino de História. Foi feito um recorte do conteúdo dos livros didáticos para análise, buscando colaborar com o objetivo final deste projeto. Assim, para o recorte levou-se em consideração as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História.

A BNCC do Ensino Fundamental afirma que a História, enquanto disciplina curricular, tem o propósito de auxiliar o estudante "[...] no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de

organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas." (Brasil, 2018, p. 404). No Ensino Fundamental - Anos Iniciais o ensino de História assume o papel de pensar o Eu e o Nós, trabalhando ideias como comunidade e pertencimento, já no Ensino Fundamental - Anos Finais articula-se o as três dimensões de existência através de conceitos como inserção e marginalização de diferentes populações no espaço-tempo.

Considerando tais prerrogativas, escolheu-se trabalhar com a Unidade Temática "O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias", a qual julgou ser o momento escolar no qual as ideias de Eu, Outro e Nós são pela primeira vez articuladas simultaneamente. Além disso, o fato desta unidade temática articular três sociedades culturais em temporalidades em que possuíam modos de vida bastante distintos corrobora com a ideia de mapear termos que ampliem o vocabulário do público-alvo desta produção.

As vistas de tais procedimentos e objetivos foram retirados das obras didáticas todo conteúdo que tivesse por objetivo desenvolver as habilidades representadas pelos códigos alfanuméricos EF07HI01 e EF07HI02. Habilidades propostas pela BNCC para trabalhar a Unidade Temática "O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias". A EF07HI01 aborda o significado de modernidade e as "lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia" (Brasil, 2018, p.423), além de abordar

uma nova temporalidade histórica entende-se que essa habilidade propõe que esse conceito seja relativizado, uma vez que ele é estabelecido através da concepção europeia de mundo. Já a EF07HI02 busca que os estudantes sejam capazes de identificar conexões e interações entre as sociedades do "Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico." (Brasil, 2018, p.423). Nesse sentido a presente pesquisa coletou todo o conteúdo que trabalhasse essas habilidades, uma vez que é por meio delas que se desenvolve a Unidade Temática escolhida.

Produções Científicas no Ensino de História

O estudo no campo terminológico da Libras no meio acadêmico cresceu bastante nas últimas décadas, entretanto essas pesquisas se concentram nas áreas de ciências da natureza e ciências biológicas. Esse crescimento responde ao acesso de surdos ao ensino superior, que expôs a necessidade de ampliação do léxico da língua de sinais nos campos de especialidade (Junior, et al. 2024). A ampliação deste léxico se dá no propósito de contribuir na relação entre o termo do campo de especialidade e a unidade terminológica sinalizada adequada para uma compreensão de forma plena.

Produções científicas que pensam terminologias em Libras voltada a História ainda são incipientes e se concentram na área de Ensino de História. Durante o desenvolvimento do presente estudo foram encontradas as seguintes pesquisas:

QUADRO 1 - OBRAS DIDÁTICAS ANALISADAS

Título, autor e ano de publicação	Produto Final
"Glossário Sistêmico Bilíngue Português-Libras De Termos Da História Do Brasil"- Eduardo Felipe Felten, 2016	Glossário sistêmico bilíngue português-libras de termos da História do Brasil
"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no Ensino de História para surdos e ouvintes"- Jefferson Fernandes De Aquino, 2023	Diciosinalário de Conceitos Históricos
"TERMINOLOGIA DA ÁREA DE HISTÓRIA NA DIREÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS: Glossário bilíngue de termos e sinais-termo coletados em provas seletivas públicas bilíngues"- Ícaro Fonseca Dias, 2023	Glossário de História em Libras

Fonte: Elaborado pelas autoras

O "Glossário Sistêmico Bilíngue Português-Libras De Termos Da História Do Brasil" é a dissertação de mestrado de Felten, orientado por Enilde Faulstich. A produção deste glossário veio como resposta de Felten ao verificar a falta de termos de especialidade na Libras no âmbito das ciências humanas durante a sua atuação como professor e intérprete de Libras na rede de ensino do Distrito Federal. Segundo Felten (2016), sua experiência em sala de aula o fez observar como a ausência de terminologia específica dificulta o trabalho do professor e do intérprete, além de ser um obstáculo para

que o aluno surdo compreenda a História, tardando seu acesso a outros espaços educacionais como a universidade. O Glossário é composto por vídeos em que Felten reproduz o sinal-termo referente a uma terminologia importante para o Ensino de História do Brasil. Estes vídeos podem ser encontrados no canal do YouTube de Felipe Felten.

O "Diciosinalário de Conceitos Históricos: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no Ensino de História para surdos e ouvintes" é uma dissertação apresentada ao mestrado profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) por Aquino (2023). A dissertação tem como objetivo a criação do "Diciosinalário de Conceitos Históricos", que foi produzido em uma parceria entre o pesquisador e a escola estadual Dom Moisés Coelho que à época era seu lócus de trabalho. Ainda que a dissertação afirme que o produto seria disponibilizado digitalmente para a comunidade, até o momento de produção deste trabalho, não foi possível encontrar o Discionalário na web.

O "Glossário de História da Libras" é uma dissertação de mestrado em Estudos da Tradução de Ícaro Fonseca Dias, e foi produzido através de pesquisas de termos da História utilizados no ENEM e no vestibular bilíngue da UFSC. O Glossário está disponível em site próprio, de forma a possibilitar que a busca pelo sinal-termo seja feita em Língua Portuguesa ou através da Libras por meio da configuração de mão indicada de forma imagética. Anexados aos

sinais-termos, independentemente da forma de busca, o usuário do site é redirecionado para um vídeo hospedado no YouTube e que reproduz o sinal pesquisado.

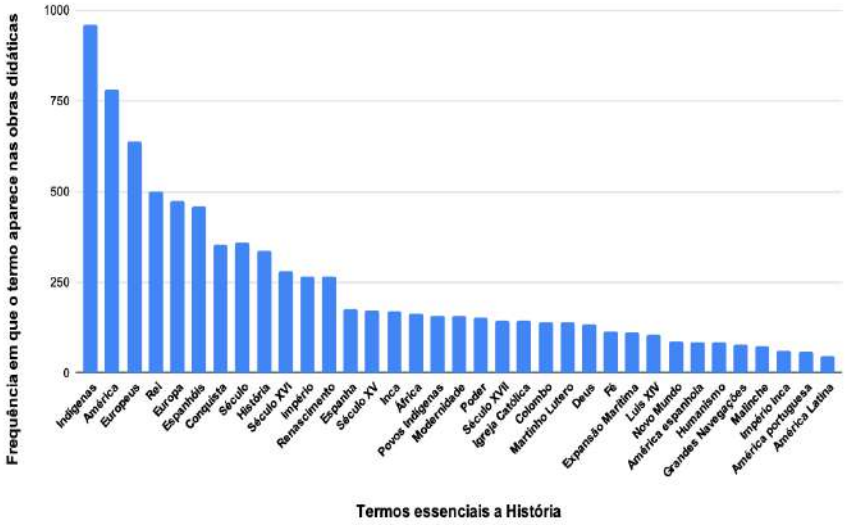
Num âmbito geral, os materiais produzidos pelas pesquisas mapeadas que trabalham terminologia específica da ciência histórica em Libras abordam termos que perpassam a História Antiga, História Medieval, abordam a História Moderna com enfoque na colonização brasileira e alguns temas da História Contemporânea como o fascismo e a globalização. Ainda que apresentem conteúdos diversos, é possível perceber a escassez de sinais-termos essenciais ao Ensino de História. Torna-se emergente a formação de grupos de estudos interdisciplinares que pensem a criação de desses sinais-termo, de forma a possibilitar o acesso da comunidade surda ao conhecimento histórico através de suas próprias lentes.

Além disso, a criação e padronização de sinais-termo facilitaria o processo de ensino aprendizagem para todos os indivíduos envolvidos. Entende-se que a criação e padronização de sinais-termo auxilia no engajamento do aluno possibilitando uma formação de qualidade. Mais que a comunicação em sala de aula, ampliar o léxico da História na Libras é também proporcionar ao surdo ferramentas que auxiliam a desenvolver a imaginação e o raciocínio ampliando suas experiências de mundo.

SINAIS-TERMOS PARA O LETRAMENTO HISTÓRICO: UM OLHAR A PARTIR DE LIVROS DIDÁTICOS

Após tratar os dados dos livros didáticos supracitados, foi explorada a lista de palavras gerada pelo software AntConc com o objetivo reconhecer as palavras mais mencionadas nas obras e assim construir o léxico de pesquisa deste estudo, Dentre as palavras as listadas pelo software, foram elencadas as trinta e cinco mais frequentes para este projeto. Em seguida, a ferramenta Key Word In Context (KWIC) foi utilizada a fim de diagnosticar os sentidos possíveis atribuídos a estas palavras. O uso destas ferramentas para tratamento dos dados buscou viabilizar o processo de pesquisa devido a quantidade de material encontrado e identificar como estes vocábulos usados textualmente poderiam ser utilizados para o ensino de História através da Libras, isto é, prezou-se para que no processo de busca por sinais-termos correspondentes aos vocábulos a tradução da Língua Portuguesa para a Libras não modificasse o sentido histórico empregado à palavra.

QUADRO 2 - CONCEITOS ESSENCIAIS A HISTÓRIA ENCONTRADOS NAS OBRAS DIDÁTICAS



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A aquisição da Libras para sujeitos surdos é basilar para a construção de uma relação mais saudável com sua própria identidade, além de propiciar continuidade na educação formal tornando-a mais acessível para indivíduos surdos em diferentes contextos sociais (Lodi, 2005). A criação e disponibilização de repositórios online de sinais-termo são vitais para a divulgação da Libras em todas as instâncias sociais, como também para o processo de desenvolvimento dessa língua, reconhecida como a primeira língua dos surdos (Gediel; Oliveira; Machado, 2021).

A busca por repositórios de sinais-termo da História em Libras, independente do formato em que se apresentam, possibilitou compreender se o conhecimento histórico é acessível para surdos. Buscou-se assim viabilizar o letramento histórico para surdos por meio de sua primeira língua. Levando em conta tais prerrogativas foram selecionados repositórios ligados a espaços que dialoguem com a comunidade surda e/ou que tenham por objetivo suprir a escassez de sinais-termo no campo da História.

Dentre os repositórios encontrados, alguns foram encontrados em formato de vídeo: "Glossário de História em Libras"[1], "Sinalário de História"[2], "Plataforma Libras Acadêmica UFF"[3] e "Sinalário Disciplinar em Libras"[4]. Outros foram encontrados em formato de texto e vídeo: "Glossário sistêmico bilíngue português-Libras de termos da História do Brasil"[5] e "História em Libras: Pré-história à Idade Média"[6]. Por fim, um repositório que usa de texto, vídeo e imagem em seu formato: "Dicionário da Libras"[7].

É válido destacar que, exceto o "Dicionário da Libras", todos os repositórios se apresentam para uso no âmbito educacional. "O Glossário Sistêmico Bilíngue português-libras de termos da História do Brasil" e "Glossário de História em Libras" são produtos de dissertações de mestrado, já citados anteriormente. O e-book "História em Libras: Pré-História à Idade Média" foi produzido por meio da Secretaria de Educação do Amazonas como ferramenta de inclusão para ensino de História. Já o "Sinalário de História", disponível no canal

do YouTube do Instituto Phala, trata-se da sinalização de termos relacionados ao campo da História. A "Plataforma Libras Acadêmica da UFF" é um glossário em Libras-Língua Portuguesa que tem por objetivo disponibilizar sinais-termo que estejam presentes na formação acadêmica dos estudantes da UFF. Por fim, o "Sinalário Disciplinar em Libras" trata-se de uma iniciativa do governo do estado do Paraná que disponibilizou, através da plataforma YouTube, sinalários correspondentes a todas as disciplinas da educação básica como ferramenta para o ensino inclusivo de surdos.

Os termos mapeados através da análise dos livros didáticos fornecem um panorama a respeito da História enquanto disciplina curricular, demonstrando a construção do conceito de alteridade. Assim, é possível observar através do Quadro 2 a presença de palavras que abrigam referência a diferentes culturas presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, a aquisição do vocabulário presente no Quadro 2 por parte dos estudantes surdos promove conhecimento sobre outras formas de interpretação da realidade, proporcionando o desenvolvimento de maneiras distintas de ser, pensar, agir, que respondem a determinados contextos sociais (Fischer, 2008).

Após a seleção de repositórios que respondessem aos objetivos desta pesquisa foi feito o processo de catalogação dos sinais-termos correspondentes às palavras presentes no léxico dela. Dentre as trinta e cinco palavras analisadas, vinte e duas possuíam sinais-termo correspondentes em algum dos repositórios elencados acima. É válido

ressaltar que as treze palavras para as quais não foram encontrados sinais-termos correspondentes nos repositórios pesquisados são usuais da História enquanto ciência e/ou componente curricular.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa buscou refletir o ensino de História bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para alunos surdos, e como o uso da Libras contribui para a construção do conhecimento histórico. Para isso, foi necessário investigar sinais-termos essenciais para o ensino de História, com este fim adentrou-se os campos de estudo de léxico e terminologia em Libras. Foi possível observar que o estudo de sinais-termos em Libras, embora mais desenvolvido nas ciências naturais, também começa a ser explorado no ensino de História. Na última década, algumas iniciativas resultaram na construção de glossários e dicionários bilíngues, que buscam preencher a lacuna terminológica do campo historiográfico em Libras.

Contudo, apesar do avanço nessas iniciativas a presente pesquisa identificou que ainda há uma escassez de sinais-termos essenciais para o ensino de História, principalmente em glossários específicos da História, o que dificulta o acesso a este conteúdo. Para tal, realizou-se uma análise de conteúdo dos livros didáticos de História do PNLD de 2024, com auxílio do software AntConc foi possível identificar conceitos essenciais ao ensino de História a fim de mapear sinais-termos correspondentes. Como resultado foi possível

observar que a carência de sinais-termo na História é agravada em palavras que denominam outras culturas e/ou sociedades de diferentes espaços. Essa característica apresenta-se como sintoma da exclusão que a comunidade surda sofre frente aos ouvintes.

Na História, os conceitos estão interconectados, independentemente da categoria a que pertençam, uma vez que não é possível dissociar o objeto de estudo do contexto em que ele se insere. Essa especificidade da ciência histórica reforça a necessidade de criar e padronizar glossários voltados ao Ensino de História, para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para a comunidade surda.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camilla Oliveira. Ensino de História para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. Revista PerCursos, v. 18, n.38, p. 112 - 133, 2017.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camilla Oliveira. Aspectos Teóricos na Relação Entre Linguagem, Surdez, Letramento e Ensino de História. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 25, n. 1, p. 135-148, 2020.

BONFIM, Bruno da Silva. Sinalário de matriz visual de sinais-termos da "História do Brasil" na Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, ANPUH - Brasil, p. 262-284, 2016.

CERRI, Luis Fernando. A Formação de Professores de História no Brasil: Antecedentes e Panorama Atual. Revista História, Histórias. v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: http://148.215.1.155:89/arribos/5714/52676/09.pdf Acesso em: 09 de outubro de 2024.

COELHO, E. T. A.; COELHO, A. M.; MARTINS, F. S.; ALMEIDA, W. O.; CORREA N. S.; MARQUES, C. V. V. C. O. Uma Perspectiva Histórica Sobre a Educação dos Surdos no Brasil: Um Olhar Sobre as Leis que Tratam Sobre a Educação Inclusiva. Conjecturas, v. 22, n. 18, p. 872-892. 2022.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, 2008.

FREITAS, Rafael Reinaldo. Aprendizagem Histórica e Cultura Histórica: Contributos Para Investigações Sobre o Lugar Da Intersubjetividade Na Formação Histórica. História & Ensino, v. 22, n. 2, p. 247-262, 2016.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
JUNIOR, E. TUXI, P. FRANCISCO, G. PROMETI, D. Descrição de sinais-termo em diferentes propostas terminográgicas em Libras. Revista TradTerm, v. 45, n. especial, p. 351381, 2023.
KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Contraponto: Rio de Janeiro, 2006.
NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa: 1991. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: 10 de outubro de 2024.
QUADROS, R. M; KARNOPP, L.B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Tomo I. Editora Papirus. Campinas, 1994.
ROCHA, Helenice. Letramento(S) Histórico(S): Uma Proposta Plural Para o Ensino e a Aprendizagem De História. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, n. 2, p. 275- 301, 2020.
RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 23-40.
RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria didática da História. Curitiba: WA Editores, 2016.
SANTOS, I. CASTIGLIONI, A. Sinais termo: Uma proposta de ficha terminológica para a tradução de termos técnicos da disciplina curricular Língua Portuguesa. Universidade Federal da Grande Dourados. v. 15, n. 39, p. 156-170, 2021.
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, 2004.
STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: Filologia Lingüística Portuguesa, n. 8, 2006.
TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. n. 14, 2000. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005 Acesso em: 4 de outubro de 2024.

BIBLIOGRAFIA CONSULTUDA – LIVROS DIDÁTICOS

Araribá conecta história: 7º ano manual do professor. Org. Editora Moderna, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Maria Clara Antonelli. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Se liga na história Braick & Barreto 7º ano manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderne, 2022.

CARDOSO, Maurício; FERNANDES, Priscila Nina. Jornadas: Novos caminhos: História: 7º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação s.A., 2022.

COTRIM, Gilberto. Expedições da história: professor, 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Jovens Sapiens História: 7º ano. 1. ed. Paulo: Scipione, 2022.

Geração alpha história: 7 ano: ensino fundamental: anos finais / editora responsável Valéria Vaz; organizadora SM Educação: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. 4. ed. São Paulo: 2022.

KARNAL, Leandro; VIEIRA, Felipe de Paula Gois; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. Viver História com Leandro Karnal: 7º ano - manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

MINORELLI, Carolin; CHIBA, Charles. SuperAÇÃO! História: 7º ano.1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. História.doc: 7º ano. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

BIBLIOGRAFIA CONSULTUDA – OBRAS ANALISADAS

AQUINO, Jefferson Fernandes de. Diciosinalário de Conceitos Históricos: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no ensino de História para surdos e ouvintes. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2023.
DIAS, Ícaro Fonseca. Terminologia da área de História na direção Português-Libras: glossário bilíngue de termos e sinais-termo coletados em provas seletivas públicas bilíngues. 2023. 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
FELTEN, Eduardo Felipe. Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de termos da história do Brasil. 2016. 167 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NOTAS

[1] Glossário de História em Libras. Disponível em: https://glossario-historia-libras.fly.dev/ Acesso em: 4 nov. 2024.
[2] Instituto Phala. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCxfN3eaQQ-eljfseXdEOoHA Acesso em: 4 nov. 2024.
[3] Plataforma Libras Acadêmica UFF |. Disponível em: https://librasacademica.uff.br/ Acesso em: 4 nov. 2024.
[4] SINALÁRIO PR. Império. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E7mM9UYIr_c&list=PLZ2pkgsB2NThRuvC75GRr4062iMlsP3qC&index=21 Acesso em: 4 nov. 2024.
[5] FELTEN, E. Eduardo Felten. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCOXK-pkMWALGjPk1cuNMUfw Acesso em: 4 nov. 2024.
[6] EBOOK-HISTÓRIA EM LIBRAS.PDF. Ebook-História em Libras.pdf. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ubkSx85xJuXsntweZxXAmq_1Kco1KP6K/view Acesso em: 7 nov. 2024.
[7] LIRA, G.; SOUZA, T. Dicionário de Libras. Disponível em: https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras Acesso em: 4 nov. 2024.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

O PAPEL DAS DISCIPLINAS ELETIVAS NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO

Franciele Medeiros Camargo
Clebes André da Silva

INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei nº 13.415/2017 reformou o Ensino Médio ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trazendo mudanças significativas na estrutura dessa etapa de ensino. Essa lei sugere que desafios como os elevados índices de abandono e reprovação, enfrentados pelo ensino médio público podem ser superados, principalmente, por meio de mudanças na estrutura curricular.

Conforme destacado por Hypólito (2019), as reformas educacionais contemporâneas frequentemente partem do pressuposto de que a pobreza e as desigualdades sociais podem ser mitigadas por meio da reorganização curricular e da transformação dos processos de aprendizagem. No entanto, essa perspectiva pode ser considerada reducionista, pois desconsidera a complexidade dos fatores socioeconômicos que influenciam a aprendizagem. Embora mudanças no currículo e nas metodologias de ensino sejam essenciais para a melhoria da qualidade educacional, é fundamental reconhecer que a superação da pobreza e das desigualdades requer uma abordagem mais ampla, que inclua políticas públicas voltadas para a equidade social, o acesso a recursos educacionais de qualidade e o

fortalecimento das condições de vida das comunidades mais vulneráveis.

De acordo com De Oliveira Fernandes e De Brito Fernandes (2022), o Novo Ensino Médio tem

> o objetivo de promover rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, a fim de atender o mercado de trabalho com ocupações também flexíveis. O que está em disputa, é um novo projeto societário e educacional, baseado na produtividade para o mercado, esvaziando o conteúdo político-pedagógico do currículo. (De Oliveira Fernandes; De Brito Fernandes, 2022, p. 08)

Essa lógica de formação educacional voltada prioritariamente para atender às demandas do mercado de trabalho reflete uma concepção instrumental da educação, que reduz o processo de ensino-aprendizagem a um mero treinamento técnico. Ao priorizar a flexibilidade e a adaptação às exigências do setor produtivo, corre-se o risco de esvaziar o papel emancipador da educação, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de uma cidadania ativa. Além disso, essa abordagem ignora as desigualdades estruturais que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, reforçando uma lógica de precarização do trabalho e restringindo as possibilidades de ascensão social por meio do conhecimento. Apesar do Novo Ensino Médio receber críticas de vários educadores por causa do objetivo tecnicista, a nova organização

curricular tornou-se mais flexível, incorporando itinerários formativos que devem ser alinhados aos interesses dos estudantes e incentivar práticas interdisciplinares, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Novo Ensino Médio passa a ser estruturado a partir dos componentes e habilidades previstos na BNCC, além de um itinerário formativo baseado nas áreas de interesses dos estudantes, que pode ser complementado ou não por disciplinas eletivas. Com a reformulação, surgem oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, permitindo que os estudantes escolham disciplinas condizentes com seus interesses pessoais e habilidades.

Nessa perspectiva, este trabalho se dedicou à seguinte questão de pesquisa: "É viável desenvolver projetos que estimulem o pensamento criativo dos estudantes, ao mesmo tempo em que se garante autonomia ao docente na construção de trilhas de aprendizagem?"

Embora tenha entrado em vigor em 2022, o Novo Ensino Médio ainda gera polêmicas e debates entre a comunidade escolar, pois ainda existem desafios para alinhar as práticas pedagógicas à BNCC. Entre eles, destacam-se a necessidade de investimento na formação continuada dos professores e na disponibilização de recursos, espaços e ambientes adequados para a implementação dos itinerários formativos. Muitas instituições seguem em processo de

adaptação e mesmo enfrentando vários desafios seguem abordando temas relevantes ao contexto e aos interesses dos estudantes, além de estratégias para assegurar uma educação de qualidade. Entretanto, este estudo busca refletir sobre a viabilidade de implementação de um projeto envolvendo arte e o papel das disciplinas eletivas na ampliação do processo de ensino-aprendizagem e registrar um relato de experiência das atividades desenvolvidas em uma disciplina eletiva ofertada aos estudantes do Novo Ensino Médio de um colégio da rede pública de ensino, localizado em Goiânia, Goiás.

ARTE NA ESCOLA: EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO CÊNICA

As disciplinas eletivas integram a grade diversificada dos Documentos Curriculares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e são ofertadas semestralmente, permitindo que os estudantes escolham livremente sua participação. Seu principal objetivo é ampliar e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico por meio de uma abordagem prática do currículo. Esse formato incentiva a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, reforçando a importância da cooperação na construção do conhecimento. Nesse sentido, as pesquisas de Jean Piaget (1932/1994, 1946/1990) e Liev Vigotski (1925/2003, 1987/1999) destacam que o aprendizado se desenvolve por meio das interações e trocas entre os

indivíduos, tornando a experiência educativa mais dinâmica e significativa.

Os professores elaboram os projetos das disciplinas eletivas com foco na interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento e fortalecendo os conteúdos da Formação Geral Básica. Nesse contexto, Paulo Freire (2006, p. 45) enfatiza a importância de uma educação libertadora, que vá além da mera adaptação e transmissão de conteúdos, possibilitando ao indivíduo tornar-se sujeito de sua própria história:

> [...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (Freire, 2006, p. 45)

Dessa forma, a disciplina eletiva Produção Cênica no Ensino Médio oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades como pensamento crítico, inteligência dramática, escrita criativa e produção cênica autoral. Os estudantes adquirem conhecimentos e habilidades que fortalecem sua formação acadêmica, capacitando-os a exercer sua cidadania de forma consciente e a contribuir ativamente para a sociedade.

A criação cênica a partir da adaptação ou produções textuais para roteiros teatrais e sua posterior encenação, explorando de forma crítica e criativa o uso das mídias, é o foco da disciplina. Ela propõe experiências práticas que incluem a transposição para a cena de textos literários produzidos pelos estudantes, técnicas teatrais, ensaios, apresentação de cenas e monólogos, além da gravação e edição dessas produções. Essas atividades não apenas estimulam a apreciação estética e a sensibilidade artística, mas também capacitam os alunos para uma leitura crítica das mídias com as quais interagem, contribuindo para uma formação mais consciente e reflexiva.

Na eletiva de Produção Cênica, o processo de criação coletiva reflete a ideia de Pavis (1996b/2005), pois o ambiente colaborativo entre os estudantes favorece a troca de ideias, a experimentação e o desenvolvimento criativo. A dinâmica de grupo estimula cada integrante a contribuir com suas habilidades, promovendo um clima sociológico propício à inovação e ao aperfeiçoamento artístico. Dessa forma, a criatividade não surge isoladamente, mas como resultado das interações e do envolvimento de todos na construção da cena.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia deste estudo foi delineada para investigar a viabilidade de projetos educacionais que estimulam o pensamento criativo dos estudantes e garantam a autonomia do docente na construção de trilhas de aprendizagem, com foco na disciplina eletiva

de Produção Cênica no Ensino Médio. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, baseada em um relato de experiência, com o objetivo de compreender como a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio pode promover a criatividade e a autonomia dos estudantes, além de analisar os desafios e as potencialidades dessa prática.

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, com foco na descrição e análise de uma experiência prática em um contexto específico. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os processos subjetivos e contextuais envolvidos na construção das trilhas de aprendizagem, bem como as percepções e experiências dos estudantes e professores. O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, com caráter exploratório e descritivo, permitindo a análise detalhada de uma experiência real em um ambiente escolar.

O estudo foi realizado em um colégio da rede pública de ensino em Goiânia, Goiás, com a participação de 35 estudantes matriculados na disciplina eletiva de Produção Cênica. A disciplina foi ofertada no primeiro semestre de 2024, com encontros semanais que totalizaram 15 aulas. Os participantes foram selecionados de forma intencional, considerando seu interesse e disponibilidade para participar das atividades propostas.

A coleta de dados foi realizada por meio de múltiplas fontes, garantindo a triangulação dos dados e a robustez da análise. Os principais métodos de coleta de dados foram:

• Observação Participante: O pesquisador acompanhou as aulas e as oficinas práticas, registrando as interações entre estudantes e professores, as atividades desenvolvidas e os processos de aprendizagem. A observação permitiu capturar aspectos contextuais e não verbais que complementaram os dados coletados por outros métodos.

• Relato de Experiência: O estudo baseou-se no relato de experiência da professora responsável pela disciplina, que descreveu detalhadamente as atividades realizadas, os desafios enfrentados e os resultados alcançados. O relato incluiu a descrição das oficinas práticas, a produção do curta-metragem e a montagem da peça teatral.

• Análise Documental: Foram analisados documentos relacionados à disciplina, como planos de aula, roteiros desenvolvidos pelos estudantes, registros das oficinas e materiais produzidos durante o projeto (curta-metragem e peça teatral). A análise documental forneceu informações sobre o currículo, os objetivos de aprendizagem e os resultados alcançados.

O estudo foi dividido em três etapas principais:

✓ Planejamento e Organização: A disciplina eletiva de Produção Cênica foi planejada com base nos princípios do Novo Ensino Médio,

com foco na flexibilização curricular e na integração de diferentes áreas do conhecimento. A professora responsável estabeleceu uma parceria com o Festival de Cinema, Formação Audiovisual e Cultura do Conjunto Vera Cruz (FAVERA), que forneceu suporte técnico e recursos para a realização das oficinas práticas.

✓ Implementação das Oficinas: Foram realizadas oficinas práticas com o objetivo de desenvolver habilidades artísticas e criativas dos estudantes. As oficinas abordaram temas como roteiro, direção, atuação, fotografia, som e edição, culminando na produção de um curta-metragem. Além disso, os estudantes participaram da montagem de uma peça teatral, explorando habilidades como performance, canto e coreografia.

✓ Culminância e Avaliação: O projeto culminou com a exibição do curta-metragem na Mostra Escolar e a apresentação da peça teatral "Dia das Estrelas". Os resultados foram avaliados com base na participação dos estudantes, na qualidade das produções artísticas e no impacto do projeto no desenvolvimento das habilidades criativas e socioemocionais dos participantes.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias temáticas identificadas incluíram motivação, engajamento, colaboração, criatividade e avaliação. A triangulação dos

dados (observação, relato de experiência e análise documental) garantiu a validade e a confiabilidade dos resultados.

A metodologia adotada permitiu uma investigação aprofundada das trilhas de aprendizagem na disciplina de Produção Cênica, oferecendo insights valiosos sobre como os estudantes constroem seus percursos de aprendizagem e como a disciplina contribui para o seu desenvolvimento integral. A combinação de diferentes técnicas de coleta e análise de dados garantiu a robustez e a credibilidade dos resultados, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de educação e artes cênicas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A disciplina eletiva "Produção Cênica" foi ofertada de forma optativa aos estudantes do Novo Ensino Médio, com trinta e cinco estudantes matriculados. As aulas ocorreram às quartas-feiras, totalizando quinze encontros com duas aulas semanais de cinquenta minutos e culminância no dia 26 de junho, ao longo do primeiro semestre de 2024.

O objetivo geral da eletiva Produção Cênica foi proporcionar aos estudantes do Ensino Médio o desenvolvimento de habilidades artísticas por meio de estudos teórico-práticos sobre o fazer teatral, direcionando sua apreciação e experimentação para a produção cênica. Além disso, buscou-se ampliar a prática da leitura, da pesquisa, da escrita e da produção cênica no colégio, integrando as áreas de

Língua Portuguesa e Arte/Teatro. Além de oportunizar aos estudantes experiências sensíveis e criativas, contribuindo para o aprimoramento da linguagem oral, escrita e gestual.

Nos primeiros encontros, a professora apresentou a emenda da eletiva, realizou algumas dinâmicas para identificar as habilidades dos estudantes e evidenciou a parceria que havia estabelecido para realização do projeto XI FAVERA – Festival de Cinema, Formação Audiovisual e Cultura do Conjunto Vera Cruz, parceria Equatorial Energia, do Núcleo de Produção Audiovisual nas Escolas, e participação dos estudantes na exibição da Mostra Escolar 2024. Projeto com recursos da Lei Goyases do Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Cultura.

O FAVERA é um festival de cinema que, desde 2009, atua na comunidade do Conjunto Vera Cruz em Goiânia, utilizando o audiovisual como ferramenta para democratizar o acesso à cultura. Com a realização de mais de 15 curtas-metragens, uma série de TV e um longa-metragem documental, o festival se destaca pela inclusão de moradores locais em sua produção e organização. Reconhecido por prêmios importantes, como Agente Jovem de Cultura, do Ministério da Cultura e Secretaria de Cidadania, o Prêmio Cultura Hip Hop (MINC e Funarte) e ações realizadas que renderam o diploma de Destaque Cultural do Ano, no audiovisual, concedido pelo Conselho Estadual de Cultura e Governo de Goiás (durante a cerimônia de entrega do Troféu Jaburu). O FAVERA tem se consolidado como um espaço de formação

e expressão cultural, transformando vidas e fortalecendo a identidade comunitária.

O evento de abertura do projeto X FAVERA aconteceu no dia 01 de março de 2024, seguidos de dois meses de realização de oficinas práticas com a orientação de instrutores para que os estudantes tivessem a oportunidade de aprender sobre cinema, desenvolver suas ideias e gravar seus próprios filmes. A professora modulada na rede e responsável pela disciplina eletiva durante as oficinas para a produção do curta-metragem, desempenhou um papel fundamental na mediação entre a escola, o FAVERA e os estudantes. Ela incentivou a participação dos estudantes, contribuiu ativamente para a realização do filme e assumiu o papel de atriz no curta.

Na primeira oficina, realizada no dia 06 de março, duas instrutoras do FAVERA se apresentaram e introduziram os participantes ao universo da produção cinematográfica, detalhando os principais papéis envolvidos na realização de um curta-metragem. Durante a explanação, a turma foi dividida em equipes correspondentes às áreas fundamentais da produção audiovisual: roteiro, direção, atuação, fotografia, som e direção de arte. Como atividade extraclasse, os estudantes foram incentivados a aprimorar seu repertório visual e narrativo, observando estilos cinematográficos, identificando elementos que lhes chamassem atenção, analisando seus hábitos de consumo audiovisual e refletindo sobre as mensagens transmitidas nas obras. Outro aspecto ressaltado foi a importância da

definição da linguagem e do gênero cinematográfico (suspense, drama, comédia), com foco no público-alvo, destacando como essa escolha influencia a construção da estética e da atmosfera do filme.

Na segunda oficina, foram exploradas as diferenças entre os formatos de filmes, considerando tanto sua duração quanto a estrutura narrativa. De acordo com a Agência Nacional do Cinema (ANCINE), as produções cinematográficas são classificadas com base em sua duração. O curta-metragem é definido como um filme cuja duração é igual ou inferior a 15 minutos, sendo amplamente utilizado para narrativas objetivas e experimentações visuais, sendo um formato comum em festivais e plataformas digitais. O média-metragem, por sua vez, compreende obras com duração superior a 15 minutos e igual ou inferior a 70 minutos, permitindo um maior desenvolvimento da história sem exigir uma estrutura tão extensa quanto a de um longa. Já o longa-metragem é caracterizado por filmes com mais de 70 minutos, apresentando tramas mais complexas e aprofundamento de personagens, sendo o formato predominante na indústria cinematográfica e amplamente distribuído em cinemas, televisão e plataformas de streaming.

De forma complementar, foram abordadas as diferenças de duração e as distintas formas de expressão cinematográfica, considerando tanto os tipos de filme quanto os gêneros narrativos. Entre os tipos, destacaram-se a ficção, que apresenta histórias criadas a partir da imaginação ou inspiradas em fatos; o documentário, que

busca retratar a realidade por meio de registros factuais; a animação, caracterizada pelo uso de técnicas de ilustração e computação gráfica para dar vida às narrativas; e o experimental, que explora linguagens visuais inovadoras e não convencionais. Já os gêneros cinematográficos, que definem a atmosfera e a estrutura narrativa da obra, foi incluído o drama, focado em conflitos humanos e emocionais; o musical, marcado pelo uso expressivo de canções e coreografias; o terror, que busca provocar medo e tensão; o romance, centrado em histórias de amor e relações afetivas; o suspense, que mantém o público intrigado por meio de mistérios e reviravoltas; a ação, repleta de cenas dinâmicas e confrontos intensos; e a comédia, que tem como objetivo provocar o riso por meio do humor. Foi discutido, ainda, como a escolha do tipo e do gênero impacta a estrutura da narrativa, o ritmo da montagem e o envolvimento do público com a obra.

A instrutora fez uma analogia entre a estrutura da história de um filme e um trajeto, dividindo-o em três atos. O primeiro ato foi comparado a um carro, representando a apresentação dos personagens, do cenário e do contexto inicial da narrativa. O segundo ato foi associado a uma montanha, simbolizando os desafios, conflitos e obstáculos que impulsionam a trama. Por fim, o terceiro ato foi ilustrado como uma ilha, onde a história chega ao seu desfecho, que pode ser feliz, triste ou aberto, dependendo da proposta narrativa do filme.

Para encerrar a oficina, as instrutoras propuseram uma atividade prática na qual os estudantes, organizados em grupos de cinco, deveriam criar uma mini sinopse. Cada grupo precisava definir o tipo de produção, escolhendo entre animação, documentário ou ficção, além de determinar o gênero da obra. A mini sinopse deveria ser breve e objetiva, apresentando a premissa central da história, o protagonista, o conflito principal e o desfecho. O exercício tinha como objetivo estimular a criatividade e a aplicação dos conceitos discutidos, preparando os participantes para a criação de curtas-metragens para o festival.

Na quarta oficina, os grupos retomaram a atividade anterior e finalizaram suas minis sinopses. Durante a aula, foi explicado que o interesse da narrativa surge a partir dos obstáculos, desafios e do objetivo do personagem. Para desenvolver melhor suas histórias, os estudantes foram orientados a detalhar as características do protagonista, como idade, altura, vestimentas e personalidade, tornando-o mais real e envolvente. Reforçou-se que a base de um roteiro está na construção do objetivo do personagem, nas dificuldades que ele enfrenta e na forma como resolve o problema.

Como parte do exercício, os grupos foram incentivados a criar histórias que abordassem temas relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um conjunto de 17 metas estabelecidas pela ONU para promover um mundo mais justo, equilibrado e sustentável até 2030. Os estudantes poderiam explorar

questões como mudanças climáticas, desigualdade social, consumo responsável, preservação dos oceanos, acesso à educação de qualidade e outros desafios globais. A proposta buscava estimular reflexões sobre a importância desses temas e incentivar a produção de narrativas que dialogassem com questões relevantes para a sociedade.

Na última oficina antes das gravações, os estudantes tiveram a oportunidade de ler os roteiros desenvolvidos pelos grupos e, de forma democrática, votaram na história que mais gostaram. O roteiro escolhido foi "FAKE NEWS – NÃO COMPARTILHE", uma narrativa que aborda o impacto da fofoca e da disseminação de informações falsas nas redes sociais, um tema extremamente relevante na era digital, e aproveitava os ambientes da escola, como sala de aula, corredores, banheiro feminino, biblioteca, sala dos professores e da direção.

Essa oficina também foi fundamental para a organização do projeto, pois cada estudante assumiu uma responsabilidade específica na produção do curta-metragem. As tarefas foram distribuídas de acordo com as afinidades e habilidades de cada estudante, permitindo que cada um contribuísse da melhor forma possível para o sucesso do projeto. Papéis como direção, roteiro, produção, atuação, edição, fotografia e captação de áudio foram definidos, garantindo que todas as áreas essenciais para a realização do filme fossem contempladas. A definição dessas atribuições permitiu que os participantes compreendessem a importância do trabalho em equipe e da

colaboração dentro de uma produção audiovisual, preparando-os para os desafios das gravações.

Após definir o roteiro e as funções de cada estudante, foram necessárias três oficinas para concluir a gravação. No último dia, a equipe precisou de duas horas adicionais para finalizar o trabalho. Todo o trabalho de edição foi realizado pela equipe do FAVERA.

Depois as oficinas realizadas em parceria com FAVERA, a professora propôs o desenvolvimento de uma peça teatral que explorasse as habilidades dos estudantes apresentadas nas primeiras aulas, como performances e canto, visto que havia pouco tempo limitado para os ensaios. Intitulado "Dia da Estrelas", a dramaturgia contou com um show de talentos que incluiu apresentações como "Bela e a Fera", canto da música sertaneja Decida, performance de uma ópera, além de desfile ecológico e coreografia da música Stand Up (Cynthia Erivo).

As oficinas ofereceram aos estudantes a oportunidade de aplicar de forma prática os conceitos aprendidos em sala de aula, ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades essenciais para sua formação, contribuindo para o fortalecimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas de forma inovadora. Eles se envolveram em um processo colaborativo que exige organização, comunicação, criatividade e tomada de decisões em equipe.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mostra escolar e o evento de premiação ocorreram no dia 26 de maio de 2024, às 16h00 na Escola Laurindo Sobreira do Amaral. Foram dezesseis filmes, dentre vinte quatro criados ao longo do projeto, selecionados para a Mostra Escolar e o curta desenvolvido nessa experiência foi premiado nas categorias de melhor roteiro (Segundo lugar), melhor atriz (Primeiro lugar) e melhor direção (Primeiro lugar). Já a premiação no colégio ocorreu no dia 12 de agosto com a apresentação de alguns filmes, incluindo o produzido pelos estudantes. O curta-metragem está disponível no Youtube, com libras, e passou a fazer parte do Projeto "Cine Favera Itinerante", aprovado pelo edital nº7/2023 – Lei Paulo Gustavo – Dinamização de Salas de Cinema Pública e Privadas.

A Mostra Escolar e a premiação destacaram-se como momentos marcantes do projeto, evidenciando a dedicação e o talento dos estudantes ao longo de todo o processo. A seleção entre os dezesseis filmes foi um reconhecimento ao esforço coletivo, e a premiação do curta desenvolvido pelos estudantes foi um reflexo do comprometimento de todos, celebrando a excelência nas diversas categorias. O reconhecimento nas áreas de roteiro, atuação e direção ressaltou a qualidade do trabalho colaborativo, que envolveu criatividade e envolvimento de todos os participantes. A exibição no YouTube com acessibilidade em Libras ampliou ainda mais o alcance

do projeto, tornando-o acessível a um público diverso e reforçando o impacto social da produção.

A participação no Projeto "Cine Favera Itinerante" assegurou que o curta-metragem continuasse a ser exibido em diferentes contextos, levando a produção dos estudantes a novos públicos e consolidando a importância do audiovisual como ferramenta de expressão e educação. A culminância da eletiva com a apresentação do teatro "Dia das Estrelas" em junho foi o ponto alto do processo, integrando as linguagens do cinema e do teatro e proporcionando aos alunos uma experiência completa de criação artística. Esse evento, ao combinar diferentes formas de arte, fortaleceu a aprendizagem multidisciplinar e celebrou o crescimento pessoal e coletivo dos estudantes.

O presente trabalho procurou, através da reflexão e análise de relato de experiência responder à seguinte pergunta de pesquisa: "É viável desenvolver projetos que estimulem o pensamento criativo dos estudantes, ao mesmo tempo em que se garante autonomia ao docente na construção de trilhas de aprendizagem?"

A experiência de analisar e desenvolver uma trilha de aprendizagem dentro dos Itinerários Formativos do ensino médio permitiu compreender a relevância de um projeto multidisciplinar. Esse tipo de abordagem integra conhecimentos de diversas áreas e envolve os estudantes de maneira ativa no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo.

Dessa forma, conclui-se que é possível proporcionar uma aprendizagem significativa por meio de projetos que incentivem a criatividade dos estudantes. No entanto, é fundamental considerar alguns desafios na implementação dessas propostas no Novo Ensino Médio. A implementação das trilhas de aprendizagem, em teoria, propõe flexibilizar o currículo e permitir que os estudantes escolham caminhos formativos mais alinhados aos seus interesses. No entanto, na prática, a autonomia do professor pode ser significativamente reduzida. Isso ocorre porque as trilhas muitas vezes seguem diretrizes predefinidas, em forma de catálogos, orientadas por demandas do mercado e por políticas educacionais que podem limitar a liberdade docente na construção do conhecimento. Além dessa nova organização curricular limitar as escolhas dos estudantes já que eles não podem participar de uma mesma eletiva consecutivamente ao longo do ano.

A escassez de recursos nas unidades escolares para aulas mais práticas também é um obstáculo, o que torna essencial a busca por parcerias para viabilizar equipamentos como iluminação, som e câmeras, garantindo produções audiovisuais de qualidade. Além disso, outro aspecto relevante é a ausência de anfiteatros nas escolas, o que limita o desenvolvimento da cultura teatral e restringe o acesso dos alunos a experiências cênicas mais completas.

Para futuras pesquisas, sugere-se avaliar a eficácia de parcerias institucionais na viabilização de recursos e formação docente, bem

como estudar modelos alternativos para adaptar espaços escolares à prática teatral, mesmo na ausência de anfiteatros. Além disso, seria relevante investigar o impacto das disciplinas eletivas no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, analisando de que forma a arte e a cultura contribuem para o protagonismo juvenil. Por fim, uma abordagem comparativa entre diferentes escolas poderia fornecer insights sobre boas práticas e desafios comuns na implementação de projetos envolvendo os itinerários formativos e as disciplinas de eletivas.

BIBLIOGRAFIA

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
BOAL Augusto. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
BONATTO, Mônica Torres. Juntou deu nisso: percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola. 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. FERREIRA, L. P. Trabalhando a Voz. São Paulo: Summus,1998.
DE OLIVEIRA FERNANDES, Aleksandra Nogueira; DE BRITO FERNANDES, Stenio. Reformas educacionais e o "novo" ensino médio: superação do dualismo. Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8716 Acesso: 01 jan. 2025.
DELORS, J. (Org.). Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, D. F.: MEC: UNESCO, 2000.
HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f57445851 5d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf Acesso em: 10 jan. 2025.
NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil–elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). Revista Iberoamericana de Educación, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2971 Acesso em: 15 de fev. 2025.
PAVIS, Patrice. [1996b] Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
PIAGET, Jean. [1932] O juízo moral na criança. São Paulo: Summus,1994.

PIAGET, Jean. [1946] A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
SACHINSKI, Gabriele Polato; KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; TORRES, Patricia Lupion. As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio: um possível caminho para a Escolarização Aberta. Revista Diálogo Educacional, v. 23, n. 77, p. 730-745, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2023000200730&script=sci_arttext Acesso: 15 fev. 2025.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

O TEATRO COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO: INTERSEÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Thaissa Bruna Vieira de Sousa

INTRODUÇÃO

A ampliação do conceito de letramento nas últimas décadas tem provocado importantes deslocamentos nas práticas pedagógicas escolares, exigindo abordagens que compreendam a linguagem em sua dimensão social, cultural e política. O teatro, por sua natureza expressiva, coletiva e performativa, apresenta-se como uma estratégia potente para promover o letramento em suas múltiplas dimensões. Ao articular texto, corpo, gesto e voz, a linguagem teatral possibilita uma vivência concreta da leitura e da escrita, contribuindo para a formação de sujeitos leitores do mundo e de si mesmos. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Paulo Freire (1987), que compreende a leitura como prática de inserção crítica na realidade.

Compreendido como prática social, o letramento ultrapassa o domínio técnico da decodificação e implica o engajamento em práticas significativas de leitura e produção textual. No caso do teatro, esse engajamento ocorre por meio da reinterpretação crítica de narrativas, da criação de enredos e da encenação de experiências que mobilizam saberes individuais e coletivos. Essa concepção está presente em Soares (1998; 2004), ao defender que os processos de letramento

devem estar inseridos em práticas culturais concretas e socialmente relevantes. A experiência teatral possibilita, portanto, a imersão dos estudantes em uma linguagem viva, situada e crítica.

Além disso, o teatro incorpora os princípios dos multiletramentos ao mobilizar diferentes modos de significação — linguístico, visual, gestual, sonoro e espacial — integrados na construção de sentido. Essa perspectiva é abordada por Regner e Vilas Boas (2023), que defendem um letramento multimodal crítico capaz de articular diversos recursos semióticos de forma reflexiva. Lemke (2010) reforça que os significados não são estáticos, mas se transformam nas interações entre mídias e modos expressivos. O teatro, nesse sentido, constitui-se como espaço privilegiado para práticas pedagógicas que envolvam leitura, criação e interpretação em múltiplas linguagens.

No campo das discussões sobre currículo e justiça epistêmica, o teatro pode ser compreendido como uma linguagem pedagógica contra-hegemônica, na medida em que favorece a escuta de sujeitos e saberes historicamente excluídos do espaço escolar. Ao possibilitar a expressão de múltiplas subjetividades e tensionar os discursos normativos que estruturam o conhecimento formal, o teatro contribui para práticas educativas que se colocam em confronto com a lógica da colonialidade. Essa lógica, conforme discutem Dering e Gandra (2022) opera pela desvalorização de formas outras de conhecer e pelo silenciamento de experiências não alinhadas ao modelo

eurocêntrico de racionalidade. Assim, o teatro se afirma como prática de resistência e reexistência, ao integrar saberes sensíveis, corporais e coletivos ao processo formativo.

Com base nesse referencial teórico, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição do teatro como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do letramento em sua dimensão crítica, multimodal e decolonial. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com turmas do ensino fundamental em uma escola pública, envolvendo atividades de leitura, adaptação e encenação de contos populares. Buscou-se compreender de que modo a prática teatral pode transformar as formas tradicionais de ensino da linguagem, ao promover a participação ativa dos alunos, a ampliação de seus repertórios expressivos e a construção de sentidos ancorados em suas realidades.

O LETRAMENTO TEATRAL E SUA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

O letramento teatral insere-se entre as práticas pedagógicas que buscam aproximar o ensino das experiências culturais dos estudantes, por meio da linguagem em sua forma performativa, sensível e situada. Segundo Bacha, Dias e Lima (2024, p. 14), trata-se de "uma prática semiótica que integra a experiência linguística com a performatividade do corpo e da voz", promovendo a aprendizagem por meio da ação. Ao permitir que os alunos experimentem os textos em situações reais de comunicação, o teatro ultrapassa a análise

técnica da linguagem e contribui para a formação integral, unindo expressão, compreensão e autoria.

Além de seu potencial expressivo, o teatro favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a aprendizagem, como empatia, colaboração e escuta ativa. Experiências como a contação de histórias ou a dramatização de narrativas promovem a imaginação e a construção coletiva de sentidos. Como afirmam Sousa, Ribeiro e Araújo (2023, p. 82), "a prática de contação de histórias favorece a relação das crianças com os livros [...], amplia a visão de mundo e aprimora a comunicação com o outro". O corpo, a voz e a presença ganham centralidade nesse processo, em que o conhecimento emerge do encontro entre linguagens e vivências.

O letramento teatral também opera como estratégia inclusiva, ao permitir que diferentes estilos de aprendizagem sejam mobilizados na construção do conhecimento. Em ambientes escolares marcados por desafios cognitivos e heterogeneidade cultural, o teatro proporciona aos alunos a possibilidade de participar ativamente por meio de múltiplas formas de expressão. Neves (2023, p. 48) destaca que essa prática oferece "uma alternativa metodológica que possibilita a expressão de estudantes que possuem diferentes formas de aprendizagem", legitimando linguagens que, muitas vezes, não encontram espaço nas abordagens tradicionais.

No campo da alfabetização, o teatro atua como prática mediadora que dá sentido à leitura e à escrita. De acordo com Soares (1998, p. 40), "a alfabetização não pode ser dissociada das práticas culturais e sociais que dão significado à leitura e à escrita". Ao mobilizar elementos da cultura popular, do cotidiano e das experiências dos alunos, o teatro torna o processo de alfabetização mais significativo, conectando a linguagem escrita à vivência concreta e às dimensões afetivas da aprendizagem.

Essa articulação entre linguagem, gesto e discurso transforma o teatro em um instrumento de construção crítica do conhecimento. Ao interpretar personagens, explorar conflitos e reencenar situações sociais, os estudantes são convidados a problematizar as normas e valores que estruturam os textos e os contextos escolares. Como observam Lacerda Lima e Gomes (2023, p. 65), "o letramento teatral estimula os estudantes a se expressarem verbal e corporalmente, promovendo uma interação profunda com os textos e com os outros alunos". Trata-se de uma abordagem que favorece a alfabetização crítica, na medida em que permite ao estudante posicionar-se diante do mundo e dos discursos que o atravessam.

Nessa perspectiva, o teatro ultrapassa a função instrumental de apoio à leitura e à escrita para se constituir como linguagem formativa e crítica. Borges (2016, p. 17) afirma que essa linguagem "extrapola a simples decodificação de textos, promovendo uma leitura crítica das situações vivenciadas". Ao articular as dimensões estética,

linguística e social do letramento, o teatro prepara o caminho para abordagens mais profundas, como as que envolvem a crítica aos silenciamentos históricos e a revalorização de saberes marginalizados — temas que serão desenvolvidos no próximo subtópico.

Teatro, letramento crítico e vozes silenciadas: uma abordagem decolonial

O teatro, ao ser incorporado como prática pedagógica, torna-se um instrumento essencial para romper com estruturas normativas de ensino que historicamente excluíram determinadas narrativas do ambiente escolar. Mais do que uma atividade artística, ele se configura como linguagem crítica e multimodal que convoca os sujeitos a interpretarem o mundo por meio do corpo, da oralidade, da escuta e da coletividade. Para Valentim (2022, p. 31), o teatro político contemporâneo, especialmente aquele vinculado às epistemologias do Sul, mobiliza "saberes que [...] reescrevem histórias e outras narrativas", revelando sua função como espaço de inscrição e disputa simbólica.

No campo da educação, essa potência performativa está diretamente relacionada à ampliação do letramento crítico, entendido como a capacidade de ler e intervir sobre as estruturas discursivas que moldam o cotidiano social. Quando associado a uma perspectiva decolonial, o teatro adquire a função de desmontar as hierarquias impostas por uma matriz eurocentrada de saber, promovendo a

visibilidade de sujeitos, territórios e saberes historicamente subalternizados. Como afirmam Araújo e Oliveira (2025, p. 32), "a decolonização das práticas educacionais e do conhecimento surge como uma necessidade urgente diante do apagamento histórico de culturas e identidades".

A centralidade da linguagem teatral como prática crítica decorre, justamente, da sua capacidade de revelar os mecanismos de dominação simbólica que atuam nos discursos escolares. Isso significa que o teatro pode atuar como fissura em currículos que tendem à homogeneização das vozes, abrindo espaço para experiências sensíveis, coletivas e insurgentes. Como aponta Boal (2009), ao romper com a passividade do espectador, o teatro do oprimido propõe uma estética da ação, em que o sujeito não apenas interpreta o mundo, mas o transforma em ato.

Essa transformação está intimamente ligada ao que Dering (2021, p. 38) descreve como "colonialidade do saber", compreendida como uma lógica de dominação que "aniquila a corporeidade do sujeito, suas formas de conceber o conhecimento, bem como estabelece um padrão – eurocêntrico – como uma perspectiva única". O teatro, portanto, é um campo de enfrentamento dessa lógica, ao reconstituir a subjetividade dos estudantes por meio da linguagem, da memória e da experiência. Ao trazer à cena histórias apagadas, ele permite tensionar o conhecimento escolar e abrir espaço para outras racionalidades.

A atuação crítica promovida pelo teatro também desafia o projeto de escolarização tradicional, que muitas vezes naturaliza o silenciamento de vozes periféricas. O teatro, nesse sentido, não apenas acolhe esses discursos, mas os legitima como parte do processo formativo. É nesse ponto que as contribuições de Araújo e Oliveira (2025, p. 42) se tornam centrais ao afirmar que "não há como construir um currículo de língua verdadeiramente democrático se não reconhecermos que há vozes que têm sido sistematicamente silenciadas". A cena teatral, então, torna-se lugar de escuta, reparação e reposição simbólica.

É importante destacar que, ao propor um espaço de criação coletiva, o teatro também desafia os modos hierárquicos de produção do conhecimento, possibilitando que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo se reconheçam como autores. Essa prática pedagógica está ancorada em um ideal freiriano de educação dialógica, que busca reconstruir a dignidade e o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados. Como lembra Freire (1987), educar é um ato de liberdade que exige o reconhecimento das condições históricas que limitam a expressão do outro.

Por fim, quando inserido em propostas curriculares críticas, o teatro contribui para a construção de um letramento que ultrapassa a simples leitura do texto verbal. Ele amplia o repertório dos estudantes, desestabiliza certezas e promove a criação de sentidos múltiplos. Nessa perspectiva, o teatro não é apenas um conteúdo, mas uma

estratégia pedagógica decolonial que, ao promover o reconhecimento de outras formas de saber e viver, cumpre um papel fundamental na luta contra a colonialidade do saber ainda presente nas estruturas da educação brasileira.

Teatro e multiletramentos: práticas multimodais na escola

As práticas pedagógicas baseadas no teatro inserem-se de forma potente no campo dos multiletramentos, ao mobilizarem múltiplas linguagens e promoverem aprendizagens significativas em contextos diversos. O conceito de multiletramentos, formulado pelo Grupo de Nova Londres, propõe uma redefinição das práticas escolares diante das transformações culturais, sociais e tecnológicas da contemporaneidade. Como observa Ribeiro (2020, p. 4), "os multiletramentos têm potencial de contribuir para um modelo de educação mais democrático, socialmente justo e engajado, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica diante das linguagens e seus contextos de uso". O teatro, nesse sentido, viabiliza a articulação entre o texto, o corpo e a cena, permitindo a imersão dos estudantes em processos de construção de sentido mediados por diversos modos semióticos.

Ao encenar, adaptar ou criar textos teatrais, os alunos participam de práticas sociais em que o letramento não se limita à codificação linguística, mas envolve a interpretação e a produção de sentidos em suportes híbridos. Lemke (2010, p. 457) argumenta que

"os significados em outras mídias não são fixos e aditivos, mas multiplicativos", ressaltando que a comunicação contemporânea exige a articulação entre modos diversos, como o gestual, o visual, o espacial e o sonoro. O teatro, ao operar com esses recursos de forma integrada, constitui um espaço privilegiado para a vivência do letramento multimodal, oferecendo ao estudante a oportunidade de experimentar e manipular os significados que emergem do cruzamento entre diferentes linguagens.

Nesse contexto, o letramento teatral deve ser compreendido como uma prática de autoria coletiva e crítica, capaz de expandir os modos de ler e escrever o mundo. Regner e Vilas Boas (2023, p. 1893) afirmam que o letramento multimodal crítico "envolve conhecimentos sobre a combinação crítica e reflexiva de diferentes recursos semióticos em diversos gêneros discursivos". O teatro possibilita, portanto, que os estudantes não apenas acessem textos, mas os reconstruam, ressignifiquem e reencenem à luz de suas vivências, ativando saberes sensíveis e políticos. Trata-se de uma prática que, ao ser incorporada ao currículo, fortalece a formação de sujeitos autônomos, capazes de operar com múltiplos códigos e de compreender criticamente os discursos que os atravessam.

A implementação de atividades teatrais como prática de multiletramentos requer uma abordagem pedagógica centrada na mediação, na experimentação e na valorização das expressões corporais e orais como formas legítimas de construção de

conhecimento. Soares (2023, p. 204), ao discutir o uso do curta-metragem como estratégia de letramento multimodal, ressalta que "a articulação entre texto verbal e elementos visuais, sonoros e gestuais é essencial para ampliar a compreensão crítica e a apropriação discursiva dos estudantes". Analogamente, o teatro, enquanto linguagem performativa, promove a articulação entre esses elementos, inserindo os alunos em práticas comunicativas que extrapolam os limites da escrita convencional e contribuem para a ampliação de seu repertório semiótico.

Dessa forma, o teatro, quando inserido nas práticas pedagógicas sob a perspectiva dos multiletramentos, constitui uma estratégia educativa que favorece a inclusão, a diversidade e a criticidade. Ao engajar os estudantes em processos de criação que envolvem leitura, reinterpretação e performance, a escola amplia suas possibilidades de mediação cultural e de justiça epistemológica. Como afirmam Regner e Vilas Boas (2023, p. 1911), "o ensino que considera as multiplicidades linguísticas, culturais e midiáticas como constitutivas dos sujeitos promove aprendizagens significativas e emancipatórias". O teatro, ao incorporar essas multiplicidades, reafirma seu lugar como linguagem legítima de letramento crítico e multimodal, capaz de transformar a escola em um espaço de criação, escuta e autoria compartilhada.

O LETRAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DO TEATRO

O teatro, ao ser inserido como estratégia pedagógica no ensino da linguagem, possibilita a vivência de um letramento crítico que transcende a leitura literal dos textos. Diferentemente de métodos tradicionais que se concentram na decodificação, o teatro convida os estudantes a reconfigurarem narrativas, assumirem papéis sociais e dialogarem com situações complexas da realidade. Conforme Boal (1995), o teatro é uma linguagem acessível a todos e capaz de provocar uma leitura ativa do mundo, em que os sujeitos não apenas interpretam, mas também reescrevem suas experiências. Nessa abordagem, os alunos não são receptores de conteúdos, mas autores e intérpretes da cena social.

A prática teatral observada durante o projeto desenvolvido na escola pública permitiu que os estudantes explorassem elementos de leitura crítica a partir da encenação de contos populares. Esses textos, tradicionalmente trabalhados de forma descontextualizada, foram adaptados com atenção às implicações sociais dos personagens, dos conflitos e das relações de poder presentes nas narrativas. A análise feita em grupo, com mediação docente, favoreceu a problematização de temas como preconceito, justiça e desigualdade. Esse processo se alinha ao que Araújo e Silva (2022, p. 195) definem como letramento crítico: "a capacidade de reconhecer e desafiar as desigualdades e injustiças sociais presentes nos discursos dominantes".

A construção das peças envolveu não apenas a leitura e a adaptação dos textos, mas também discussões coletivas sobre a linguagem, os símbolos e os sentidos possíveis das histórias encenadas. Por meio dessas atividades, os alunos foram levados a refletir sobre o lugar social de determinados personagens e sobre como esses discursos se reproduzem no cotidiano escolar. Essa prática dialógica recupera a proposta de Freire (1987), para quem a educação deve promover a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Ao dramatizar situações reais ou simbólicas, os estudantes exercitam sua consciência crítica, reconfigurando os sentidos a partir de suas vivências.

Além do desenvolvimento crítico, a prática teatral revelou-se eficaz para o engajamento de alunos com diferentes níveis de apropriação da linguagem escrita. Ao permitir formas de expressão não verbais — como gestos, movimentos e uso do espaço cênico — , o teatro ampliou as possibilidades de participação dos estudantes no processo de letramento. Isso foi especialmente relevante para alunos com dificuldades de leitura e escrita, que encontraram no corpo e na cena meios de afirmar seus repertórios. Essa dinâmica reforça o que Bastos (2017) argumenta sobre o teatro ser uma via para ampliar as habilidades discursivas, por meio da interação ativa com os textos e sua significação coletiva.

Em síntese, o letramento crítico promovido pelo teatro não se limita a uma técnica pedagógica alternativa, mas configura-se como

prática formativa, dialógica e transformadora. Ao dar visibilidade a experiências que desafiam discursos hegemônicos, o teatro amplia o repertório cultural dos alunos e os posiciona como sujeitos capazes de intervir em seu meio. Ao articular linguagem, crítica e ação, essa prática reafirma o compromisso da escola com a formação cidadã, abrindo espaço para abordagens interdisciplinares, inclusivas e politicamente engajadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, explorando as práticas de letramento mediadas pelo teatro em um contexto educacional. A pesquisa qualitativa, por sua capacidade de investigar fenômenos em profundidade, foi escolhida por permitir a análise das interações e processos pedagógicos envolvidos no uso do teatro como ferramenta para alfabetização e letramento (Egido, 2024). O estudo seguiu uma abordagem descritiva e exploratória, buscando entender como as atividades teatrais podem promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e críticas dos estudantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, complementada por um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual. Nesse contexto, foi desenvolvido um projeto teatral que envolveu práticas de letramento com alunos do ensino fundamental. A observação direta das atividades

teatrais e o acompanhamento das interações entre os alunos e professores permitiram a coleta de dados sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, com foco no impacto do teatro no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes. Conforme Gil (2017, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos", enquanto o estudo de caso proporciona uma análise detalhada de situações práticas específicas.

A análise dos dados foi realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo, que permitiu identificar padrões e categorias surgentes tanto nos textos teóricos quanto nas práticas observadas durante o projeto teatral. Essa metodologia possibilitou a triangulação entre as teorias sobre letramento crítico, as observações empíricas feitas na escola e a análise das interações e resultados obtidos pelos alunos. Como aponta Egido (2024, p. 57), "a análise qualitativa permite interpretar os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, favorecendo a compreensão das práticas em seu contexto social e cultural". Essa análise foi fundamental para explorar como as atividades teatrais contribuíram para o letramento dos alunos e sua reflexão crítica sobre as questões sociais.

Além dos métodos já descritos, este estudo também se baseou na observação participante, uma técnica essencial para o registro das interações entre os alunos durante as atividades teatrais. Segundo Gil (2002, p. 44), "a observação participante permite que o pesquisador

se insira no ambiente escolar e acompanhe de perto os processos de ensino-aprendizagem em contextos reais". Nesse sentido, foi possível observar de forma detalhada como as práticas de letramento mediadas pelo teatro influenciaram as atitudes dos alunos em relação à leitura, escrita e interação social.

O estudo de caso realizado na escola pública foi complementado por entrevistas semiestruturadas com os professores envolvidos no projeto. As entrevistas buscaram compreender as percepções dos educadores sobre a eficácia do teatro como ferramenta de letramento. Como destaca Egido (2024, p. 60), "as entrevistas permitem que o pesquisador capte a subjetividade dos participantes, fornecendo uma visão profunda das práticas pedagógicas". Dessa forma, os dados coletados a partir das entrevistas contribuíram para uma análise dos impactos das atividades teatrais no desenvolvimento das competências dos alunos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa revelam que o uso do teatro como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento proporciona um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. Durante a investigação, foi observado em uma escola pública da rede estadual o desenvolvimento de um projeto teatral que envolveu estudantes do ensino fundamental em atividades relacionadas à leitura de textos literários e sua adaptação para peças

teatrais. Essa ação prática permitiu que os alunos não apenas lessem e interpretassem os textos, mas também os encenassem, proporcionando uma experiência multimodal de aprendizagem. Como destaca Borges (2016, p. 15), "a linguagem teatral possibilita a vivência prática dos conteúdos, o que facilita a compreensão dos alunos sobre o texto e sua relação com o contexto social em que estão inseridos".

No projeto desenvolvido na escola, os alunos foram divididos em grupos e, com a mediação dos professores, adaptaram contos populares para o teatro. Durante esse processo, eles precisaram não apenas decodificar o texto escrito, mas também interpretar de modo crítico suas mensagens e adaptar os diálogos, explorando as diferentes linguagens verbais e não-verbais. Essa prática reflete o que Lacerda Lima e Gomes (2023, p. 67) chamam de "letramento teatral crítico", que incentiva os alunos a questionarem normas sociais e a desenvolverem uma visão reflexiva sobre o conteúdo. Ao final do projeto, os alunos apresentaram as peças para a comunidade escolar, ampliando a noção de letramento ao incluir elementos de comunicação, expressão corporal e reflexão crítica.

Outro aspecto importante evidenciado pelos resultados foi o impacto do teatro no desenvolvimento do letramento crítico. Durante as encenações, os alunos discutiram temas como preconceito e igualdade social, presentes nos contos populares. Essa abordagem crítica, integrada à prática teatral, incentivou os alunos a analisarem as

questões culturais e sociais implícitas nos textos. Segundo Neves (2023, p. 48), "as práticas teatrais oferecem aos estudantes a oportunidade de refletirem de modo crítico sobre as normas sociais e os discursos culturais". O envolvimento com o teatro não só estimulou a leitura crítica dos textos, mas também promoveu discussões significativas sobre a realidade social vivida pelos alunos.

Além disso, o teatro demonstrou ser uma prática inclusiva, em especial para alunos com dificuldades de aprendizagem. Durante as atividades, notou-se que estudantes com limitações em leitura e escrita conseguiram participar de forma expressiva e ativa por meio da performance teatral. Essa integração de múltiplas linguagens permitiu que os alunos se engajassem de maneira significativa, o que corrobora com a afirmação de Borges (2016, p. 17) de que o teatro "facilita a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, oferecendo oportunidades de expressão não-verbal". A prática teatral, portanto, se mostrou uma ferramenta eficaz para garantir que todos os alunos, independentemente de habilidades, tivessem acesso a um processo de letramento integral.

Finalmente, a experiência prática também demonstrou que o teatro promoveu uma maior motivação dos alunos para o aprendizado. Ao se envolverem ativamente no processo de criação e apresentação teatral, os estudantes passaram a enxergar a leitura e a escrita como algo prático e relevante para suas vidas. Conforme observado por Lacerda Lima e Gomes (2023, p. 66), "o letramento teatral possibilita

que os alunos se apropriem de múltiplas linguagens e discursos, desenvolvendo autonomia e confiança em suas habilidades de comunicação". Essa transformação foi notável, em especial em alunos que demonstravam pouco interesse pelas aulas de leitura e escrita.

Outro ponto fundamental observado durante o desenvolvimento do projeto foi o impacto das atividades teatrais na motivação dos alunos. Ao participarem ativamente das encenações e ao vivenciarem os textos de forma prática, os estudantes demonstraram maior interesse pela leitura e escrita. Segundo Soares (1998), "o letramento não deve ser visto apenas como a capacidade de ler e escrever, mas como a participação ativa em práticas sociais que envolvem o uso da linguagem". Nesse sentido, o teatro proporcionou uma nova perspectiva para os alunos, permitindo-lhes enxergar a relevância das práticas de leitura e escrita no cotidiano.

Além disso, o teatro permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades de comunicação e trabalho em equipe, aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos. A inclusão de atividades teatrais no currículo escolar não só ampliou o repertório linguístico dos alunos, mas também fomentou um ambiente de colaboração e troca de experiências. Como afirmam Bacha, Dias e Lima (2024, p. 18), "o letramento teatral vai além do aprendizado da leitura e escrita, promovendo a integração entre o corpo, a voz e o texto, em um processo de construção coletiva de significados".

Por fim, os resultados também apontam para a eficácia do teatro como uma ferramenta de inclusão educacional. Alunos com dificuldades de aprendizagem, que enfrentam desafios em métodos de ensino convencionais, encontraram no teatro uma forma de expressão que lhes permitiu participar ativamente das atividades escolares. Como afirma Borges (2016, p. 19), "a linguagem teatral oferece uma alternativa metodológica inclusiva, que valoriza diferentes formas de aprendizagem e expressão". Essa característica do teatro se mostrou em especial importante para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, pudessem se engajar no processo de letramento.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados teóricos e práticos desta pesquisa indicam que o teatro, quando assumido como linguagem pedagógica, amplia significativamente as possibilidades de alfabetização e letramento. A articulação entre corpo, voz e texto promove experiências educativas que integram dimensões cognitivas, sociais e afetivas, mobilizando os estudantes em processos formativos ativos e participativos. Ao transformar o espaço escolar em território de expressão, escuta e construção coletiva de sentidos, o teatro rompe com modelos instrucionistas e oferece caminhos mais sensíveis e democráticos para o ensino da linguagem.

A prática teatral analisada nesta investigação demonstrou sua eficácia tanto na promoção do letramento crítico quanto na valorização da diversidade dos sujeitos aprendentes. A encenação de textos literários, a adaptação colaborativa das narrativas e a discussão dos temas representados mobilizaram os estudantes a interpretar a realidade social, questionar discursos naturalizados e assumir posturas mais reflexivas diante do mundo. Essa capacidade de leitura crítica da realidade está diretamente associada a um projeto de educação emancipadora e socialmente comprometida.

Do ponto de vista dos multiletramentos, o teatro configurou-se como prática multimodal por excelência, na medida em que mobilizou recursos semióticos diversos — gestuais, sonoros, visuais e espaciais — articulados à linguagem verbal. Tal abordagem favoreceu a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e contribuiu para a construção de um currículo mais equitativo e responsivo. A experiência mostrou que a aprendizagem se fortalece quando respeita a multiplicidade de formas de expressão e de apropriação dos sentidos.

No horizonte de uma pedagogia decolonial, o teatro também se afirmou como prática contra-hegemônica, capaz de tensionar as hierarquias epistemológicas que ainda estruturam o currículo escolar. Ao colocar em cena vozes silenciadas e narrativas invisibilizadas, a linguagem teatral operou como fissura nos discursos normativos e como oportunidade de afirmação de outras racionalidades e existências. Assim, o teatro não apenas ensina a ler e escrever, mas

sobretudo a reconhecer e reivindicar a própria história e identidade como legítimas.

Diante das evidências coletadas, conclui-se que o teatro deve ser incorporado de forma sistemática, crítica e criativa nas práticas escolares de alfabetização e letramento. Recomenda-se que gestores, formadores e professores invistam em propostas que integrem o teatro ao cotidiano escolar, respeitando as especificidades dos contextos locais e as necessidades dos estudantes. Ao articular linguagem, crítica e inclusão, o teatro se reafirma como prática pedagógica potente na construção de uma educação mais justa, plural e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Vitor Savio; OLIVEIRA, Vanusa Batista. Decolonização do currículo de Língua Portuguesa: uma análise crítica do Documento Curricular Ampliado de Goiás. In: GANDRA, Gustavo Henrique (org.). Propostas, fissuras e provocações: diálogos entre educação, cultura e decolonialidade. Goiânia: Instituto Dering Educacional, 2025. p. 31–50.

ARAÚJO, Vitor Savio; SILVA, Narla Neves. A Leitura na Formação do Cidadão à Luz do Letramento Crítico. In: AVELAR, M. G.; FREITAS, C. C.; LOPES, C. R. (org.). Linguagens em Tempos Inéditos: Desafios Praxiológicos da Formação e Professoras/es de Línguas: Volume Dois. Goiânia: Scotti, 2022, v. 2, p. 187-203. Disponível em: https://abrir.link/wjpPA Acesso: 20 abr. 2025.

ARAÚJO, Vitor Savio; SOUSA, Júlia Rafaella Guimarães; RIBEIRO, Stela Rodrigues. A Contação de Histórias como Prática Pedagógica e sua Influência no Processo de Letramento no Ensino Fundamental. In: DERING, Renato de Oliveira (Org.). Perspectivas Educacionais: Debates Contemporâneos. Goiânia: Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS, 2023. p. 65-86. ISBN 978-65-88701-05-8. Disponível em: https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/E-book-Perspectivas-Educacionais-Debates-Contemporaneos-2023.pdf Acesso: 20 abr. 2025.

BACHA, Andréia Reis; DIAS, Sônia Gonçalves Batista; LIMA, Lindomar Cavalcante de Lacerda. Semiótica Discursiva, Educação Linguística e Letramento Teatral. Editora Bagai, 2024. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CMQJEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=letramento+teatral&ots=YqSsPTjehp&sig=FQVcPTXTJR8BZr9SQvnzOj2TTTY Acesso: 20 abr. 2025.

BASTOS, Anna Lucia. Teatro e práticas discursivas no ensino de língua portuguesa. São Paulo: Cortez, 2017.

BOAL, Augusto. Estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BORGES, Maria Aparecida de Oliveira. A Linguagem Teatral como Ferramenta no Letramento da Educação de Jovens e Adultos–PROEJA. Aqui eles fizeram história. Faça você a sua, p. 13. Disponível em: https://www.revistaideario.com/pdf/revistas/Revista.Ideario.N6.01(2016).pdf#page=15 Acesso: 20 abr. 2025.

DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-%20Renato%20de%20Oliveira%20Dering%20-%202021.pdf Acesso: 20 abr. 2025.

DERING, Renato de Oliveira; GANDRA, Gustavo Henrique. Análise da concepção de direitos humanos na BNCC em uma perspectiva decolonial. Revista Leia Escola, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 58–67, abr. 2022.

EGIDO, Alex Alves. A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. Revisão: Mariana Furio. São Luís: EDUFMA, 2024.

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LACERDA LIMA, Lindomar Cavalcante; GOMES, Rosivaldo. Letramento Teatral Crítico. Anais dos Seminários Internacionais de Estudos de Linguagens e das Semanas de Letras-FAALC/UFMS| E-ISSN: 2675-7419, v. 4, p. 063-073, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/SIEL/article/view/18185 Acesso: 20 abr. 2025.

LEMKE, Jay. Multimodalidades e letramentos. In: ROJO, Roxane (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 443–475.

NEVES, João Victor de Souza Gomes. Práticas de Letramento-Teatral: Estratégias de Diversificação Metodológica. Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, v. 6, n. 11, p. 44-60,

2023. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/19420 Acesso: 20 abr. 2025.
REGNER, Ana Paula; VILAS BOAS, Gislaine. Pedagogia dos multiletramentos e letramento multimodal crítico: uma proposta de exploração didática de texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 1891–1915, 2023. DOI: 10.17851/2237-2083.31.4.1891-1915.
RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus desdobramentos. Revista Texto Livre, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 1–19, 2020.
SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. Porto Alegre, 2004. Disponível em: https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20(1).pdf#page=197 Acesso: 20 abr. 2025.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1988.
SOARES, Rosângela Aparecida. Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa: uma proposta didática com o design curta-metragem. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 189–212, 2023.
VALENTIM, Felipe Vieira. A política como poética: transgressão e decolonialidade no teatro brasileiro contemporâneo. Em Tese, v. 28, n. 2, p. 30-53, 2022. https://periodicos.ufmg.br/index.php/emt/article/view/56263 Acesso: 20 abr. 2025.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

INFLUENCERS MIRINS: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ESTUDO DE CASO CRIANÇAS INLUENCIADORAS DIGITAIS

Nayara Leticia Rodrigues dos Santos
Rania Nathalia Miranda de Souza
Márcia Inês da Silva
Vitor Savio de Araújo

INTRODUÇÃO

A infância está marcada por mudanças sociais e culturais impulsionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que, ao mesmo tempo em que ampliam possibilidades de acesso ao conhecimento, também geram tensões relacionadas à exposição precoce de crianças a ambientes digitais voltados ao consumo e à visibilidade. Neste cenário, destaca-se o surgimento das chamadas crianças influenciadoras digitais, cuja atuação nas redes sociais envolve tanto aspectos lúdicos quanto comerciais, provocando discussões sobre a constituição subjetiva infantil, os modos de socialização mediados pelas tecnologias e os limites entre brincar, trabalhar e representar. A figura da criança influencer desafia noções convencionais de desenvolvimento, sobretudo ao trazer para o espaço público uma performance associada ao mundo adulto, o que impõe à sociedade, à escola e à família a necessidade de reavaliar seus papéis na mediação dessas experiências.

Plataformas como Instagram, TikTok e YouTube transformaram-se em espaços de projeção da infância, nos quais a criança é, simultaneamente, produtora e objeto de conteúdo. Tais plataformas não apenas permitem que crianças compartilhem suas rotinas e preferências, mas também as inserem em uma lógica de engajamento e monetização, frequentemente conduzida por adultos. A exposição constante a públicos massivos, a linguagem de influência e o uso de estratégias de marketing direcionadas têm gerado preocupações quanto à adultização precoce, ao uso da imagem e à formação da identidade infantil. Como observa Buckingham (2007), o mercado midiático tem redefinido o espaço simbólico da infância, convertendo-a em território de disputa comercial e cultural, no qual o brincar se articula à lógica da marca e da audiência.

Nesse contexto, torna-se fundamental analisar como as tecnologias digitais afetam o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em suas dimensões afetiva, cognitiva e social. A mediação adulta, escolar e familiar adquire papel ainda mais relevante diante das múltiplas linguagens e mensagens circulantes no ambiente digital. Oliveira (2023), ao discutir o papel da mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural, enfatiza que o professor é o sujeito responsável por planejar ações educativas que considerem os vínculos socioculturais dos estudantes e favoreçam sua formação crítica. Assim, compreender o fenômeno dos influenciadores mirins não se restringe à descrição do uso das tecnologias, mas exige uma análise do

contexto histórico em que se inserem, das relações que estabelecem e dos sentidos atribuídos à sua atuação, considerando os potenciais riscos e possibilidades formativas.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo compreender como as TDICs influenciam o desejo infantil de se tornar influencer e os efeitos desse fenômeno sobre o desenvolvimento infantil. A questão de pesquisa que orienta o trabalho é: em que medida a presença e influência das mídias sociais digitais, entre outras tecnologias digitais, levam crianças a quererem ser influencers e impactam no seu desenvolvimento humano integral? Parte-se da hipótese de que a presença digital precoce, sem mediação adequada, pode comprometer dimensões fundamentais do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que revela práticas culturais e linguagens que precisam ser compreendidas em sua complexidade. O estudo articula fundamentos da teoria histórico-cultural à análise do cotidiano digital infantil, considerando a criança como sujeito histórico e socialmente situado.

Para alcançar esse propósito, o artigo organiza-se em quatro seções. A primeira discute os impactos das TDICs na concepção contemporânea de infância, com base em referenciais teóricos que abordam cultura digital e subjetividade. A segunda seção trata da mediação escolar e familiar frente às práticas digitais infantis, incorporando contribuições de autores como Oliveira (2023) e Libâneo (2019). A terceira parte apresenta uma análise de perfis de

crianças influenciadoras, com base em dados públicos disponíveis nas redes sociais, buscando compreender a lógica de produção de conteúdo e os efeitos dessa visibilidade. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados do estudo e indicam caminhos para o fortalecimento de práticas educativas que respeitem os direitos da infância e promovam o letramento digital como dimensão da cidadania na era da conectividade.

INFÂNCIA E CULTURA DIGITAL: UM NOVO COTIDIANO

A cultura digital tem influenciado de maneira significativa a infância contemporânea, remodelando as formas de interação, comunicação e aprendizagem. Tapscott (1999) classifica as crianças que cresceram cercadas por tecnologias como pertencentes à "Geração Net", um grupo que não distingue mais o mundo real do digital, pois ambos coexistem como dimensões de uma mesma experiência. Nessa configuração, a tecnologia deixa de ser mero instrumento para se constituir em elemento formador de identidade. Essa inserção precoce e constante no meio digital molda não apenas o cotidiano das crianças, mas também seus desejos e projetos de futuro, como é o caso do interesse crescente em se tornar influenciador digital.

Polato (2009, p. 50) observa que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) se tornaram parte indissociável do cotidiano, inclusive no ambiente escolar. Apesar disso, muitos

professores ainda enfrentam dificuldades em integrar essas ferramentas ao seu fazer pedagógico de modo significativo. A onipresença das tecnologias exige uma ressignificação das práticas educacionais e sociais, de modo que a infância deixe de ser pensada a partir de uma perspectiva idealizada e passe a ser compreendida à luz dos atravessamentos digitais que a constituem.

A cibercultura, conceito proposto por Lévy (1999), oferece suporte teórico para compreender essas transformações. Segundo o autor, o crescimento do ciberespaço foi impulsionado por jovens que buscavam novas formas de comunicação e conexão, afastando-se dos modelos tradicionais. Ao se apropriar dessas ferramentas, as crianças se inserem em redes de comunicação que moldam seus repertórios simbólicos, afetivos e sociais. Plataformas como YouTube, TikTok, Instagram e Kwai ultrapassam a função de entretenimento e passam a ser vistas como espaços de projeção pessoal, visibilidade e reconhecimento.

Lévy (1999, p. 17) afirma que "a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos". Trata-se de compreender o modo como essas tecnologias reconfiguram a comunicação e as relações sociais. Ainda segundo o autor, o consumo midiático massificado tende a buscar um "denominador comum", o que pode levar à superficialidade dos conteúdos. Ao comentar sobre a passividade dos consumidores, Lévy (1999, p. 117) destaca que "o contexto global instaurado pelas

mídias, em vez de emergir das interações vivas de uma ou mais comunidades, fica fora do alcance daqueles que dele consomem apenas a recepção passiva, isolada".

Essa reflexão adquire uma dimensão mais complexa quando se trata de crianças. Muitas delas acessam conteúdos de forma desassistida, o que pode levar à naturalização de valores e comportamentos incoerentes com sua realidade. O deslumbramento com o estilo de vida exibido por influenciadores mirins pode provocar distorções na forma como essas crianças compreendem a si mesmas e ao mundo. Como observam Souza e Salgado (2008, p. 210), "as brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces".

A configuração da infância no mundo digital exige uma revisão dos conceitos que a definem. Vygotsky (1984) salienta que o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às interações sociais e ao meio em que a criança está inserida. Nessa perspectiva, é necessário compreender a infância como uma fase em que as experiências simbólicas e sociais têm função estruturante na construção da subjetividade. Assim, as tecnologias, longe de serem apenas recursos, tornam-se mediadoras desses processos.

Historicamente, a infância nem sempre foi reconhecida como uma etapa singular da vida. A palavra "infantia" significa "incapacidade

de falar", e, na Idade Média, as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Atualmente, essa concepção foi superada. A infância é entendida como um período essencial do desenvolvimento humano, caracterizado por necessidades específicas e por uma intensa capacidade de aprendizagem e simbolização. Essa nova visão precisa ser considerada ao se analisar os efeitos da cultura digital sobre as crianças.

Sarmento (2018) contribui para essa análise ao afirmar que a infância atual é profundamente influenciada pelo ambiente digital, o que implica repensar os processos educativos, familiares e sociais. As tecnologias devem ser compreendidas como dimensões estruturantes do cotidiano infantil, e não apenas como elementos externos a serem controlados. Assim, torna-se urgente refletir sobre as formas de mediação, regulação e acolhimento das experiências infantis nas redes digitais, considerando os impactos que elas provocam na formação identitária e no desenvolvimento integral da criança.

A Infância e a Cultura Digital Contemporânea

A infância, entendida como uma fase específica do desenvolvimento humano, passou a ser atravessada por transformações significativas em função do advento das tecnologias digitais. A partir da década de 1990, o surgimento de redes sociais, jogos eletrônicos e plataformas audiovisuais passou a configurar novas formas de expressão, sociabilidade e consumo entre crianças. Prensky

(2001) denominou esses sujeitos de "nativos digitais", por nascerem e se desenvolverem em uma realidade na qual o digital já faz parte da estrutura cotidiana da vida. Essa geração internaliza a tecnologia como algo natural e constitutivo, não apenas como ferramenta externa.

A experiência da infância se ressignifica à medida que dispositivos como tablets, celulares e computadores são incorporados ao cotidiano infantil desde os primeiros anos de vida. De acordo com Lévy (1999), a cibercultura transformou profundamente as linguagens, ampliando as possibilidades de produção de sentido, mas também impondo desafios para a formação ética e crítica dos sujeitos. As crianças não apenas consomem conteúdos, como também produzem e compartilham, tornando-se partícipes de redes comunicacionais que atravessam a esfera privada e atingem dimensões públicas.

A fluência digital, contudo, não significa criticidade. Muitas crianças são expostas a conteúdos comerciais, violentos ou inadequados, sem a mediação necessária para que compreendam os sentidos implícitos ou os interesses ideológicos ali presentes. Tagata (2018) enfatiza que o letramento crítico exige que a leitura vá além da superfície do texto, sendo necessária uma práxis pedagógica que promova o distanciamento e a problematização. Nesse mesmo sentido, Araújo e Silva (2021) ressaltam que o trabalho com a leitura em sala de aula deve favorecer a construção de sujeitos capazes de refletir sobre os discursos que os cercam e atuar de forma crítica no

mundo. Assim, o simples domínio técnico das ferramentas não assegura uma apropriação emancipadora das tecnologias.

Nesse contexto, o conceito de letramento multimodal crítico, conforme discutido por Pinheiro (2018), ganha relevância. A autora destaca que, no ambiente escolar, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que explorem a leitura crítica de textos multimodais — aqueles que combinam imagem, som, vídeo, cor e movimento — para que os estudantes sejam capazes de identificar sentidos, manipulações e intencionalidades. A construção de uma infância digital crítica depende da articulação entre os saberes da criança e a mediação educativa que favoreça a reflexão sobre o que se consome e se produz.

A cultura digital, portanto, não pode ser pensada apenas como uma dimensão tecnológica. Trata-se de um espaço simbólico de disputa por valores, identidades e visibilidade. Como observa Duboc (2012), o desenvolvimento de práticas de letramento crítico exige o reconhecimento das brechas e dos conflitos presentes na formação de sentidos. A infância digital não está isenta dessas disputas, pois os discursos midiáticos que circulam nas redes também produzem modos de ser, agir e existir que impactam diretamente a construção da subjetividade infantil.

Dessa maneira, reconhecer os desafios da infância na era digital exige da escola e da família não apenas o controle do tempo de tela, mas, sobretudo, o compromisso com uma formação que

promova o pensamento crítico e a autoria. Isso implica compreender as crianças como sujeitos históricos, ativos e criadores de sentidos, que precisam ser escutados e mediados em suas interações com o mundo digital. A infância contemporânea, nesse sentido, se constitui na intersecção entre experiências vividas e mediações possíveis, demandando ações pedagógicas que articulem cultura, linguagem e tecnologia com responsabilidade e sensibilidade.

Aspectos psicossociais da vida de crianças nas redes sociais

A infância contemporânea, marcada pela presença constante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), expõe as crianças a novas dinâmicas psicossociais que interferem diretamente na construção da subjetividade e nas relações interpessoais. Com o crescimento da participação infantil nas redes sociais, principalmente como criadoras de conteúdo, observa-se um deslocamento da infância tradicional para uma lógica de exposição contínua, regida por algoritmos, métricas e consumo de imagem. Essa exposição precoce a ambientes digitais, muitas vezes sem mediação adequada, tem implicado em alterações significativas na autoestima, identidade e nas formas de interação das crianças com o mundo.

A busca por validação através de curtidas e visualizações pode gerar um vínculo entre reconhecimento social e performance digital, afetando a construção identitária em uma fase de intenso desenvolvimento emocional. Conforme Soares (2021), a exposição

infantil nas redes como produtoras de conteúdo intensifica a dependência da aceitação pública, o que pode impactar negativamente a autoestima e dificultar o desenvolvimento de uma autoimagem saudável. Essa necessidade constante de aprovação pode ser particularmente nociva quando se sobrepõe às relações afetivas reais, criando uma noção de valor pessoal baseada exclusivamente em métricas digitais

Dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil (2018) apontam que cerca de 86% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos acessam a internet com regularidade. Esse índice reflete não apenas o acesso às tecnologias, mas uma transformação profunda nos modos de brincar, aprender e se relacionar. No entanto, essa imersão digital precoce, quando não mediada por adultos, pode gerar consequências como ansiedade, dependência emocional de feedback digital e até mesmo isolamento social. O impacto psicossocial não se limita ao espaço doméstico; estende-se ao ambiente escolar, interferindo na motivação, no desempenho acadêmico e na capacidade de estabelecer vínculos significativos com colegas e educadores.

De acordo com Mello (2018), o uso excessivo de mídias digitais pode promover isolamento, prejudicando o desenvolvimento emocional das crianças. Esse afastamento das interações presenciais reduz as oportunidades de construção de habilidades socioemocionais fundamentais para a resolução de conflitos, empatia e cooperação. A dependência das telas também compromete o equilíbrio entre o

tempo de lazer e de aprendizagem, afetando o rendimento escolar e os ritmos naturais de desenvolvimento infantil. A mediação crítica da escola e da família torna-se, assim, imprescindível.

A Organização Mundial da Saúde (2019) destaca ainda os riscos à saúde física, como sedentarismo e distúrbios do sono, provocados pelo uso desregulado de dispositivos digitais. Esses impactos, somados aos emocionais, reforçam a necessidade de uma educação digital responsável, que promova o uso ético e consciente das tecnologias. Como observam Paiva e Costa (2015), o desequilíbrio causado pelo uso contínuo de telas pode intensificar sintomas de ansiedade e depressão, além de comprometer a capacidade de socialização em contextos reais.

Por fim, Fernandes et al. (2023) alertam que a exposição prolongada a ambientes digitais pode desencadear imaturidade emocional, pois impede que as crianças desenvolvam mecanismos eficazes para lidar com frustrações e desafios. A gratificação instantânea promovida por jogos e redes sociais pode dificultar o desenvolvimento da paciência e da resiliência. A mediação, nesse sentido, não se reduz ao controle do tempo de uso das tecnologias, mas envolve a criação de contextos educativos que favoreçam o pensamento crítico e o uso criativo e saudável dos recursos digitais.

INFLUENCIADORES MIRINS E O DESEJO DE VISIBILIDADE DIGITAL

Ao analisarmos os perfis das influenciadoras digitais mirins, observamos como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel significativo no amadurecimento precoce dessas crianças. As plataformas como YouTube e Instagram, além de servirem como espaço para expressão e entretenimento, estão cada vez mais relacionadas ao desejo de visibilidade e reconhecimento, características associadas à vida adulta. Crianças que, de forma espontânea, compartilham suas produções digitais e buscam aprovação instantânea de seus seguidores, evidenciam uma mudança nas dinâmicas sociais, onde a validação digital se torna uma forma de socialização e construção de identidade.

O fenômeno dos influenciadores mirins traz à tona a interseção entre diversão, trabalho e desenvolvimento infantil. Segundo Braúna e Costa (2023), "o que inicialmente era algo divertido acaba se tornando um verdadeiro trabalho, com cobranças e exigências como qualquer outro emprego", podendo ocasionar consequências negativas como "abuso psicológico e físico, problemas emocionais e exposição a comentários de ódio, que podem prejudicar a saúde mental desses influenciadores pelo resto da vida"O desejo de estar visível nas redes sociais, portanto, ultrapassa os limites do brincar e passa a compor uma rotina que exige da criança organização, constância e engajamento com um público muitas vezes adulto.

A presença digital dessas crianças está diretamente ligada à forma como as mídias digitais têm sido percebidas como possibilidade de sucesso e ascensão. Conforme Boeira (2022), basta postar algo que atraia atenção para conquistar seguidores rapidamente. Essa lógica de funcionamento das redes, baseada em algoritmos e validação imediata, estimula a produção contínua de conteúdo, mesmo por crianças em idade escolar, o que, aos poucos, aproxima a experiência digital da lógica do trabalho.

A análise dos perfis evidenciou uma 'adultização' precoce, tanto na linguagem quanto na postura diante das câmeras. Muitos dos vídeos possuem roteiros, personagens e interações planejadas, revelando uma compreensão do ambiente digital como espaço de atuação e não apenas de lazer. Esse movimento sinaliza a necessidade de uma mediação atenta, que possa reconhecer o potencial criativo das crianças sem comprometer sua integridade emocional. O uso das TDICs, portanto, deve ser visto como um espaço que exige a construção de estratégias pedagógicas e de acompanhamento.

As redes sociais funcionam como um palco para a performance identitária, em que a imagem é central. A professora Nara Helena Lopes, em entrevista ao Jornal da USP (2021), adverte que o desejo de fama digital pode levar à frustração, caso as expectativas não sejam alcançadas. Ela afirma que há o perigo de uma geração que é influenciada a ser criadora de conteúdo e se decepciona ao não

conseguir alcançar esse objetivo. Essa frustração pode impactar diretamente a autoestima e o desenvolvimento emocional de crianças que vinculam seu valor pessoal ao sucesso nas plataformas.

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de regulamentações claras sobre a atuação de influenciadores mirins. Apesar da proteção garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a exposição dessas crianças a rotinas de gravação intensas, contratos publicitários e cobrança por engajamento ainda ocorre em uma zona cinzenta legal. Como apontam Braúna e Costa (2023), a ausência de regras objetivas permite que as crianças fiquem expostas a exigências que ultrapassam sua capacidade de compreensão e manejo, colocando-as em risco.

Nos perfis analisados, a motivação para acessar e criar conteúdo está atrelada ao desejo de expressão e de reconhecimento. As postagens revelam brincadeiras que evoluem para performances organizadas, com foco em popularidade. O desejo de ser visto e o prazer em interagir com a tecnologia parecem ser impulsionados pela popularidade e pelo retorno imediato dos seguidores, incentivando uma dedicação crescente ao ambiente digital. Essa dedicação, por vezes, interfere no tempo de brincar espontaneamente ou de interagir em ambientes não mediados por telas.

É fundamental compreender que a participação das crianças nas redes não deve ser tratada com banalidade. Trata-se de um fenômeno que envolve múltiplas dimensões — afetiva, social, cultural

e econômica — e, por isso, demanda políticas públicas, legislações atualizadas e, principalmente, uma ação articulada entre escola, família e sociedade. A mediação adequada poderá garantir que as práticas digitais sejam oportunidades de criação, e não de exposição vulnerável.

Conclui-se, portanto, que o desejo de visibilidade das crianças nas redes sociais não deve ser reprimido, mas compreendido e orientado. É possível reconhecer a potência expressiva dessas experiências digitais, desde que ancoradas em princípios de proteção, educação crítica e respeito à infância. O desafio contemporâneo está em encontrar esse equilíbrio, sem ignorar os riscos que o mercado e a lógica da visibilidade impõem às infâncias hiperconectadas.

INFLUENCIADORES MIRINS: DESEJO DE VISIBILIDADE, MEDIAÇÃO E PERFORMATIVIDADE

O protagonismo digital de crianças nas redes sociais tem ganhado notoriedade em razão da crescente adesão de famílias e marcas às plataformas digitais. A exposição da infância, mediada por adultos e algoritmos, traz à tona questões relativas à autonomia, performatividade e comercialização da imagem infantil. A atuação de influenciadores mirins revela o entrelaçamento de afetos, consumo e narrativas cuidadosamente construídas para engajar audiências. Nesse cenário, emerge o imperativo da visibilidade como critério de valor e reconhecimento simbólico.

A análise dos perfis @vidadejosemarcos, @heymatheusinho e @gemeos_lunna_e_leo permite compreender como diferentes experiências infantis se constituem em meio à lógica da influência digital. Esses casos ilustram distintas formas de inserção das crianças nas redes: ora com ênfase na espontaneidade e na ludicidade, ora sob forte controle estético e roteirizado. A produção de conteúdo nesses perfis envolve não apenas o domínio técnico das plataformas, mas também a inserção em sistemas simbólicos que atravessam o brincar, o trabalho e o consumo.

Tais experiências digitais não são neutras. Elas atravessam concepções de infância, sociabilidades contemporâneas e disputas por engajamento. Segundo Sardinha (2018), o letramento crítico implica problematizar os sentidos atribuídos aos textos e às imagens, compreendendo as relações de poder que os sustentam. No caso das crianças influenciadoras, a leitura crítica precisa considerar os atravessamentos familiares, midiáticos e comerciais que informam suas práticas comunicativas.

No perfil @vidadejosemarcos, observa-se uma combinação entre espontaneidade infantil e narrativas organizadas em torno da vida no campo. José Marcos se apresenta como uma criança simples e alegre, envolvida em tarefas cotidianas rurais, sempre com mensagens carinhosas à mãe. A construção do conteúdo mantém uma aparência de naturalidade, mas é fortemente intermediada por adultos, principalmente no uso reiterado de hashtags, legendas padrão e

roteirização temática. A intersecção entre afeto e mercado é evidente, com inserções publicitárias de produtos agropecuários, sugerindo uma atuação infantil que transita entre o lazer e o marketing. O olhar de Papert (2008) sobre aprendizagem significativa poderia considerar essa prática como um exercício de autoria, mas, no contexto analisado, a autoria encontra-se diluída em estratégias comunicacionais dirigidas por adultos.

A aparente autonomia de José Marcos é atravessada por decisões externas, que delineiam o conteúdo com fins estratégicos. A exposição sistemática da imagem da criança, ainda que envolta em traços de inocência e afeto, integra uma lógica de produção comercial. A mediação adulta, longe de ser apenas suporte, assume papel central na gestão da visibilidade e da performance. Essa dinâmica problematiza o limite entre o protagonismo infantil e a instrumentalização da infância para fins de engajamento, o que exige leitura crítica e ética da presença das crianças nas plataformas digitais (Tagata, 2018).

Em contraste, o perfil @heymatheusinho oferece uma narrativa mais fluida, centrada no cotidiano doméstico e nas interações espontâneas do menino com seus familiares e com os objetos ao redor. O conteúdo carrega traços de humor e leveza, revelando um brincar que transborda para a tela, sem marcas visíveis de ensaio ou roteiro. A câmera acompanha os movimentos do garoto sem interrupções forçadas, mantendo sua fala e expressividade como

protagonistas da cena. Nesse contexto, a dimensão do brincar assume contornos de liberdade e invenção, em que a criança parece conduzir, ainda que com supervisão, o rumo da narrativa.

A produção de @heymatheusinho se alinha à perspectiva de um letramento digital vivido pela criança em seu tempo e linguagem, com mediação menos evidente e foco nas descobertas cotidianas. Conforme Duboc (2012), a educação crítica ocorre nas brechas das práticas, onde o sujeito encontra espaço para significar e ressignificar suas experiências. Matheusinho, nesse sentido, atua como sujeito produtor de linguagem, elaborando sentidos a partir de sua vivência, com menor interferência adulta. Essa configuração favorece a construção de uma narrativa digital mais centrada na criança, sem diluir os aspectos lúdicos da infância em estratégias mercadológicas.

Já no perfil @gemeos_lunna_e_leo, o conteúdo se aproxima de uma estética televisiva, com vídeos roteirizados, cenários planejados, figurinos elaborados e coreografias sincronizadas. A performance dos gêmeos é cuidadosamente ajustada ao padrão visual das plataformas, com forte apelo ao entretenimento. As publicações envolvem desafios, esquetes e ações promocionais, denotando a presença de uma estrutura de produção profissional. A presença constante de adultos na captação, direção e edição dos vídeos aponta para a gestão intensiva da imagem das crianças, que passam a atuar como personagens midiáticos em tempo integral.

A performance sistemática dos gêmeos revela uma infância estetizada e midiaticamente adaptada às exigências do algoritmo. Como observam Tagata (2017) e Menezes de Souza (2011a), o letramento crítico deve interrogar os processos de construção de sentidos nos discursos e a quem eles servem. No caso do perfil, os gestos, falas e ações das crianças respondem mais a uma lógica de engajamento do que a processos espontâneos de expressão. O risco reside na erosão do tempo do brincar livre, substituído pela repetição de fórmulas e pela encenação de si, esvaziando a experiência infantil em favor da performance midiática.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com foco na análise de conteúdos digitais produzidos por crianças influenciadoras em plataformas como Instagram e YouTube. A escolha metodológica baseia-se na premissa de que compreender as experiências e os discursos infantis em ambientes digitais exige um olhar interpretativo, atento às linguagens e às mediações que compõem essas práticas. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações, o que se articula com o objetivo deste estudo: interpretar os sentidos do protagonismo digital e o desejo de visibilidade na infância.

O procedimento metodológico envolveu a observação e análise de três perfis públicos de influenciadores mirins com idades entre cinco e doze anos: @vidadejosemarcos, @heymatheusinho e @gemeos_lunna_e_leo. A seleção ocorreu mediante levantamento exploratório inicial e indicação da orientadora, considerando critérios como faixa etária dos protagonistas, regularidade de postagens, diversidade de conteúdos e engajamento nas plataformas. A coleta dos dados foi realizada de modo indireto, entre os meses de setembro e dezembro, sem interação com os sujeitos, por meio da análise pública dos perfis.

Os conteúdos observados incluíram vídeos, imagens, legendas, interações com seguidores e inserções de publicidade. As informações foram sistematizadas em fichas de análise que contemplaram categorias como natureza do conteúdo, frequência de publicações, estilo de comunicação, indícios de roteirização e presença de mediação adulta. Esses registros compuseram o corpus empírico do estudo e fundamentaram a análise interpretativa desenvolvida nos capítulos seguintes.

A análise seguiu os princípios da análise qualitativa documental, conforme Bardin (2011), com foco em unidades de sentido recorrentes — expressões linguísticas, comportamentos, temas e modos de produção — capazes de revelar aspectos da cultura da exposição, do letramento crítico e da mediação pedagógica. Os dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos mobilizados no

trabalho, com destaque para Papert (2008), Lévy (1999), Duboc (2012) e Oliveira (2023). Por tratar-se de análise de conteúdo disponível publicamente, a pesquisa não implicou riscos éticos diretos, mas pautou-se pelos princípios do respeito à infância e da proteção integral previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo buscou compreender como a cultura digital contemporânea tem moldado novas formas de ser e viver a infância, especialmente a partir do fenômeno das crianças influenciadoras digitais. Com base em referenciais teóricos sobre cibercultura, infância, letramento crítico e mediação pedagógica, analisou-se a atuação de crianças em plataformas digitais como Instagram e YouTube, com foco na construção de narrativas públicas, nos níveis de mediação adulta e nos impactos psicossociais associados à exposição digital. A análise dos perfis infantis revelou diferentes formas de inserção nesse universo, que oscilam entre a espontaneidade lúdica e a profissionalização precoce.

O estudo evidenciou que a visibilidade digital se tornou um valor simbólico central nas práticas sociais contemporâneas, sendo incorporado pelas crianças como forma de reconhecimento, pertencimento e expressão de identidade. Perfis como vidadejosemarcos, heymatheusinho e gemeos_lunna_e_leo exemplificam, cada um à sua maneira, como o desejo de se mostrar

ao mundo digital pode resultar em experiências diversas: da vivência lúdica à performatividade orientada por algoritmos e engajamento. Essa multiplicidade de experiências desafia concepções tradicionais de infância e exige uma escuta atenta por parte de educadores, famílias e formuladores de políticas públicas.

A presença das crianças nas redes sociais, embora revele criatividade e domínio das linguagens multimodais, não está isenta de riscos. A exposição precoce à lógica da influência, à monetização da imagem e à cobrança por desempenho pode comprometer o desenvolvimento emocional, a construção da autoestima e a formação ética dos sujeitos em fase de maturação. Conforme destacam autores como Papert (2008) e Duboc (2012), a tecnologia deve ser incorporada à educação como possibilidade de autoria, crítica e pensamento criativo — não como instrumento de controle ou padronização. É nesse ponto que o letramento crítico adquire papel formativo essencial.

A análise dos perfis infantis permitiu compreender que a mediação é uma dimensão indispensável no contexto das TDICs. Oliveira (2023) defende que o professor, em diálogo com a família, deve atuar como sujeito comprometido com a escuta, a reflexão e a intencionalidade educativa, promovendo uma relação crítica com o uso das tecnologias. Essa mediação não significa proibir ou negar o acesso, mas criar condições para que as crianças compreendam os

sentidos das práticas digitais e possam fazer escolhas informadas, seguras e alinhadas à sua singularidade.

Outro ponto de destaque foi o papel das plataformas digitais na construção de performances identitárias. Quando a imagem da criança é editada, monetizada ou convertida em narrativa pública com fins de alcance e lucro, há um tensionamento entre liberdade de expressão e exploração simbólica. Esse cenário exige regulamentações claras, dispositivos de proteção jurídica e um debate público qualificado sobre os limites éticos da exposição infantil nas redes. A infância, compreendida como tempo de descobertas, formação e brincadeira, não pode ser reduzida à lógica do mercado e da audiência.

Conclui-se, portanto, que o uso das tecnologias digitais pelas crianças precisa ser debatido a partir de uma perspectiva pedagógica, ética e crítica. O fenômeno dos influenciadores mirins, embora revele potencialidades expressivas, também escancara desigualdades, pressões e desafios que atravessam o cotidiano infantil. Cabe à escola e à família assumirem um compromisso com a mediação crítica dessas práticas, garantindo o direito das crianças de estarem conectadas sem renunciar à proteção, da ludicidade e da dignidade. A infância digital, se bem acompanhada, pode ser um espaço fértil de criação, autonomia e humanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Clara. As crianças no mundo digital: questões de privacidade e educação. Revista Educação e Sociedade, 2021. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/criancas-no-mundo-digital Acesso em: 11 nov. 2024.

ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: Towards a methodological framework. International Journal of Social Research Methodology, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005.

BACKES, Vera. O ensino na sociedade digital: reflexão sobre práticas e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, p. 291-308, 2015.

BAUER, A. H.; CUNHA, L. A. da. O impacto das redes sociais na infância e adolescência. Revista de Psicologia da Educação, v. 23, n. 3, p. 405-421, 2020.

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. em MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica, Campinas: Papirus, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. Educ. Pesqui., São Paulo, vol. 29, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 set. 2024.

BERMAN, James. A ética na era digital. São Paulo: Manole, 2017.

BOEIRA, Rejane. Artigo / A banalização da exploração das crianças nas redes sociais. Revista Brasil de Fato. Londres, 15 de jun. 2022. Disponível em: https://www.brasildefators.com.br/2022/07/15/artigo-a-banalizacao-da-exploracao-das-criancas-nas-redes-sociais BRANCO, João. Mídias digitais na educação infantil: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortes, 2016.

BRAÚNA, Mariana Moreira; COSTA, Pedrita Dias. Influenciadores mirins e o trabalho infantil na era das redes sociais. Rev. Trib. Trab. 2. Reg., São Paulo, v. 15, n. 29, p. 16-33, jan./jun. 2023. Disponível em: https://basis.trt2.jus.br/bitstream/handle/123456789/15511/brauna_influenciadores_mirins_trabalho.pdf?sequence=4&isAllowed=y Acesso em 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Educação e novas tecnologias: um re-pensar. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
CABRAL, Rita. Crianças e o consumo digital: desafios para a formação. Revista Brasileira de Mídias Digitais, v. 2, p. 115-126, 2022.
CARDOSO, Bruna. O papel das tecnologias na educação infantil. Revista Pedagogia e Educação, v. 11, n. 2, p. 204-219, 2020.
CARRILLO, Ángela. A educação e a infância no contexto digital: desafios e perspectivas. Revista de Educação Contemporânea, v. 17, n. 4, p. 395-413, 2021.
CASTRO, Maria. A criança na era digital: educação e cultura digital. São Paulo: Editora Livros, 2022.
CUNHA, Júlia. O uso das mídias sociais na educação infantil: uma abordagem crítica. Revista de Ensino e Pesquisa, v. 24, n. 2, p. 89-102, 2021.
CRUZ, Elaine Patricia. Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet. São Paulo, 17 set. 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet Acesso em: 27 ago. 2024.
DARWIN, Carlos. O mundo digital e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Revista Internacional de Psicologia Infantil, v. 8, n. 3, p. 45-58, 2019.
DÉBORA, Teixeira. A tecnologia e o seu impacto na infância e adolescência. Revista Brasileira de Psicologia, v. 15, n. 4, p. 320-335, 2020.
DINAMIZE. O que é um influencer digital e como se tornar um? Dinamize, 19 dez. 2020. Disponível em: https://www.dinamize.com.br/blog/influencer-digital-como-se-tornar-um/ Acesso em: 9 set. 2024.
EDELMAN, Barbara. Crianças e redes sociais: uma análise crítica. Revista de Educação e Tecnologia, v. 5, p. 30-45, 2022.
EGIDO, Alex Alves. A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. São Luís: EDUFMA, 2024.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
GOGONI, Ronaldo. O que é o Kwai? Tecnoblog, 09 nov. 2019. Disponível em: https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-o-kwai/ Acesso em: 09 set. 2024.
GONSALVES, E. P. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alinea, 2001.
FELIX, Victor Hugo. O que é TikTok? Tecnoblog, 09 maio 2020. Disponível em: https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-tiktok Acesso em: 09 set. 2024.
FEFERBAUM, Maria. Crianças e redes sociais: impactos do fenômeno dos youtubers mirins no Brasil. 09 mai. 2018. Disponível em: https://portaldacomunicacao.com.br/2018/05/criancas-e-redes-sociais-impactos-do-fenomeno-dos-youtubers-mirins-no-brasil/ Acesso em: 24 set. 2024.
FERNANDES, Célia Regina Almeida et al. Os impactos da dependência tecnológica em crianças, pelo uso excessivo das mídias digitais. Revista Ft, Rio de Janeiro, Volume 27 - Edição 126/SET 2023 / 23/09/2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/os-impactos-da-dependencia-tecnologica-em-criancas-pelo-uso-excessivo-das-midias-digitais/ Acesso em: 10 set. 2024.
FERREIRA, Lívia. Tudo sobre o Instagram: o que é, como funciona e principais funções em 2024. Nuvemshop. Disponível em: https://www.nuvemshop.com.br/blog/o-que-e-instagram/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Instagram%20e%20para%20que%20serve%3F,comentar%20e%20compartilhar%20as%20publica%C3%A7%C3%B5es Acesso em: 09 set. 2024.
FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
FUENTES, Patrick. Influencers mirins: exposição infantil na internet pode gerar impactos psicológicos. São Paulo, 04 out. 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/influencers-mirins-exposicao-infantil-na-internet-pode-gerar-impactos-psicologicos/ Acesso em: 10 set. 2024.
HUBERMAN, Barry. A Era Digital e o Desenvolvimento Infantil: Impactos do Uso Excessivo de Telas. Editora Criança Saudável, 2021.

JACOBS, Edgar Gaston; SILVA, Ana Luiza Santos. O influenciador digital mirim: trabalho ou diversão? A experiência da lei francesa. Revista Gestão Universitária, Minas Gerais. 25 mar. 2021. ISSN: 1984-3097.
JÚLIO, Bruno. Identidade e interação social em comunicação mediada por computador. Universidade Nova de Lisboa, 2005. Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Comunicação – Audiovisual, Multimédia e Interacção. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/julio-bruno-identidade-interaccao-social.pdf Acesso em: 14 nov. 2024.
JUNS, Mila. Como a tecnologia afeta o desenvolvimento das crianças. Neuroconect. Disponível em: https://neuroconecte.com/como-a-tecnologia-afeta-o-desenvolvimento-das-criancas/ Acesso em: 10 set. 2024.
KNOLL, Ariana Chagas Gerzson; BRITO, Gláucia da Silva. Tecnologia e Educação: Vamos ouvir o professor? Educere, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6368_3591.pdf Acesso em: 12 out. 2024.
LÉVY, Pierre. Cibercultura. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.
Lima, R. S., & Silva, C. A. Psicologia escolar e educação: Aspectos emocionais e motivacionais no contexto escolar. Editora Penso, 2018.
MARQUES, Ana. Reels do Instagram: o que é, como fazer e como funcionam os vídeos curtos na rede social? Tecnoblog, nov. 2023. Disponível em: https://tecnoblog.net/responde/como-usar-reels-do-instagram/ Acesso em: 09 set. 2024.
MELLO, Aline et al. As multifacetas da infância: um olhar interpretativo de uma turma de pedagogia. 2018. Disponível em: https://petpedagogia.ufba.br/infancia#:~:text=Nesse%20sentido%20o%20poeta%20concebe,reconstru%C3%A7%C3%A3o%20do%20mundo%2C%20de%20significa%C3%A7%C3%B5es Acesso em: 21 ago. 2024.
MELLO, S. M. A criança e o mundo digital: Impactos e desafios da tecnologia na infância. Editora Cortez, 2020.
MORAN, José. As mídias na educação. In: Desafios na comunicação pessoal. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166. Disponível em:

https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/midias_educ.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.
NASCIMENTO, Debora. Influenciadores mirins: quando brincar e se expressar se torna uma profissão. Portal da Comunicação, São Paulo, 15 abr. 2022. Disponível em: https://www.portaldacomunicacao.com.br/influenciadores-mirins-entre-a-diversao-e-a-exploracao/ Acesso em: 23 set. 2024.
NUNES, Cristiano. Influenciadores mirins e o futuro do trabalho. Universidade de Coimbra, 2018.
O mercado das Skins de games que movimenta milhões. NG.CASH, 2024. Disponível em: https://snacks.ng.cash/blog/skins-de-games-que-movimentam-milhoes#:~:text=Skins%20s%C3%A3o%20itens%20est%C3%A9ticos%20que,pessoal%20e%20estiloso%20ao%20gameplay Acesso em: 13 nov. 2024.
OLIVEIRA, Adriele. Sharenting: quais são os riscos de expor os filhos nas redes sociais? Educa Mais Brasil, 2024. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/sharenting-quais-sao-os-riscos-de-expor-os-filhos-nas-redes-sociais Acesso em: 03 nov .2024.
OLIVEIRA, Wilandia Mendes. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. Londrina, 2015. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.
OMS (Organização Mundial da Saúde). Diretrizes sobre atividades física, comportamentos sedentário e sono para crianças menores de cinco anos de idade, 2019.
PADILHA, Andrieli Regina Sehnem. A Infância, o Brincar e a Família Contemporânea. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.
PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça? Portal dos psicólogos INSS 1646-6977. 2015. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/132Y6RXCM4OB7gUy3h7KGdSEn6mHXff5vQoKi1GsBKn4/htmlpresent#:~:text=A%20utiliza%C3

%A7%C3%A3o%20da%20tecnologia%20de,cognitivo%20e%20social%20das%20crian%C3%A7as Acesso em: 10 set. 2024.
PATEL, Neil. Vlog: saiba o que é, conheça vloggers famosos e veja dicas de sucesso. NPDigital, 2024. Disponível em: https://neilpatel.com/br/blog/vlog-o-que-e/#:~:text=Ali%C3%A1s%2C%20voc%C3%AA%20sabe%20o%20que,com%20frequ%C3%AAncia%20de%20postagens%20alta Acesso em: 13 nov. 2024
POLATO, Amanda. Tecnologia + conteúdos = oportunidades de ensino. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 223, p. 50, jun./jul. 2009.
PORFÍRIO, Francisco. "Bullying"; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm Acesso em 14 de novembro de 2024.
RODRIGUES, Ana Luiza. A criança e o brincar. 2009. Decanato de pesquisa e pós-graduação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. URFJ. Rio de Janeiro, 2009.
SANTOS, Ana Luísa. França é o primeiro país a regulamentar atividade de influenciadores mirins. Brasília, 09 out. 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2020/10/4881089-franca-e-o-primeiro-pais-a-regulamentar-atividade-de-influenciadores-mirins.html. Acesso em: 20 set. 2024.
SARMENTO, M. J. (2018). Infâncias e pedagogias: Mundos sociais, linguagens e culturas. Porto: Edições Afrontamento, 2018.
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Jovens Protagonistas dão dicas de combate à violência e aperfeiçoamento da convivência pacífica. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/jovens-protagonistas-dao-dicas-de-combate-a-violencia-e-aperfeicoamento-da-convivencia-pacifica/#:~:text=O%20termo%20Cyberbullying%20%C3%A9%20utilizado,tipos%20de%20ataques%20j%C3%A1%20conhecidos. Acesso em: 14 nov. 2024.
SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: O Conceito, o Profissional, a Aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Miguel. YouTube. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/informatica/youtube.htm Acesso em: 09 set. 2024.
SOUZA, Solange J.; SALGADO, Raquel G. Acriança na idade mídia: reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Miguel;
TAPSCOTT, Dan. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.
Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (J. Valsiner & A. R. Rosa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1930)


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA MÚSICA

Matheus Almeida Rodrigues

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, mais especificamente o ensino médio, vem passando por diversas modificações através do tempo. Alterações recentes nas leis de diretrizes e bases da educação (LDB), através da Lei nº 13.415/2017, promoveram significativas alterações na composição e funcionamento do ensino médio, instituindo uma nova organização curricular, com o objetivo de flexibilizar e criar caminhos diferentes para os estudantes, através dos itinerários formativos. (Brasil, 2017)

Tais modificações provocaram, mesmo que indiretamente, alterações na educação profissional e tecnológica (EPT) pois, "embora o foco da reforma tenha sido, naquele momento, a etapa final da educação básica, ela também trouxe importantes consequências para a Educação Profissional de nível médio." (Piolli *et al.* 2021, p.3). Em um artigo recente analisando tais modificações, Evaldo Piolli e Mauro Sala colocam que a educação profissional, anteriormente oferecida separadamente por instituições especificas ou em conjunto como o ensino médio (escolas como os CEFETS) mas sem estar incluída na carga horaria básica do ensino médio, passa agora a ser oferecida como um dos itinerários possíveis do novo ensino médio, alocando a

carga horaria de disciplinas tradicionais para cursos profissionalizantes e alterando como a EPT se articula com o ensino médio:

> a Lei 13.415/2017, ao colocar a "formação técnica e profissional" como um dos itinerários formativos do próprio Ensino Médio, alterou, por via indireta, a Educação Profissional técnica de nível médio, sobretudo, em suas formas de articulação com a educação básica. Desse modo, ao fazer da formação profissional um percurso possível da educação básica, temos que entender que Reforma do Ensino Médio e reforma da Educação Profissional de nível médio passam a formar um único processo. (Piolli *et al.* 2021, p.3)

Podemos encontrar diversas críticas a esse novo modelo de ensino médio, que estabeleceu uma divisão do ensino médio em duas partes, sendo uma das principais referente à formação geral básica (gerida pelos BNCCs) e outra referente aos itinerários. Os BNCCs (Base Nacional Comum Curricular) são divididos em quatro áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 1996, Art. 35-A)

> A carga horaria máxima destinada aos BNCCs é de 1800 horas, enquanto a carga horaria mínima para os itinerários formativos é de 1200 horas, totalizando 3 mil horas. A reforma do ensino médio não estabelece uma carga horaria mínima para a formação geral básica, ela apenas estabelece seu limite máximo, mesmo para regimes curriculares que ultrapassem as 3 mil horas. Com tais

> alterações, "o ensino profissional e técnico passa a ser um dos itinerários possíveis do próprio ensino médio, compondo seu currículo" (PIOLLI et al. 2021, p.5).

Dos cinco itinerários possíveis do novo ensino médio, quatro deles coincidem com áreas de conhecimento dos BNCCs, promovendo um aprofundamento dos conhecimentos da formação geral, enquanto, para o itinerário profissional, tais conteúdos serão menos trabalhados, o que na visão de alguns especialistas, poderá dificultar a inserção desses alunos na educação superior. Na prática, um aluno que escolher um dos quatro itinerários relacionados ao BNCC terá ao menos 3 mil horas de formação acadêmica enquanto o aluno que optar pelo itinerário profissional cursará no máximo 1800 horas. (Piolli *et al.* 2021). É importante ressaltar que tais colocações podem ser consideradas como previsões, visto que tais mudanças mal começaram a ser aplicadas.

É possível também pensar de uma forma um pouco mais otimista com o novo ensino médio, principalmente no que diz respeito ao itinerário profissional. Com a possibilidade de o aluno realizar cursos em instituições diferentes da sua escola de origem, seja por convênios da escola com outras instituições ou pela busca do próprio aluno, novas formações profissionais podem ser integralizadas. Uma possibilidade bastante interessante seria a da construção de um itinerário profissional que abarcasse formações na área de música, seja como instrumentista, técnico de áudio (área a muito tempo negligenciada em universidades e que possui poucos cursos formais)

ou qualquer outra formação mais voltada para o mercado de trabalho musical.

Tal construção pode se dar tanto na adaptação das escolas para oferecer um itinerário técnico que abarque a música numa visão mais voltada para o mercado de trabalho musical quanto na busca por cursos específicos que serão posteriormente somados na formação do aluno. Tais possibilidades passam a ser viáveis com a inclusão de cursos de qualificação profissional no itinerário profissional, que podem ser oferecidos por outras instituições e integralizados pela escola de origem.

> Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art.15)

> Cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas. Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços. Denominados de cursos técnicos, destinam-se a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. É importante ressaltar que para a obtenção do diploma de técnico é necessário a conclusão do Ensino Médio. Com carga horária variando

> entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica, podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica (MEC, 2018)

Para compreendermos o porquê desta demanda (cursos profissionais na área de música) ser interessante é preciso antes entender como a formação do músico e do profissional da música se dá no Brasil. Tal formação ou é baseada em cursos muito acadêmicos (muitas vezes pouco preocupados com o mercado de trabalho) ou através de cursos livres de música, projetos sociais etc. onde o aluno escolhe sua trajetória, mas sem uma preocupação com uma formação para o mercado de trabalho.

A FORMAÇÃO DO MÚSICO NO BRASIL

A história da educação musical no Brasil possui diversas fases, onde podemos encontrar elementos desde o Brasil colonial. Introduzida pelos jesuítas, o aprendizado musical era destinado as classes menos favorecidas e utilizada na catequização dos índios e para formar conjuntos musicais para festividades, com um repertório essencialmente europeu. (Esperidião, 2014)

Posteriormente, a música passa a ser ensinada em conservatórios, com sua primeira unidade oficial criada em 1841:

> Todavia, somente no século XIX, em 1841, pela iniciativa de Francisco Manuel da Silva, é criado o primeiro Conservatório no país – o Imperial Conservatório. Segundo Freire (1992), seu currículo original constava das seguintes disciplinas: rudimentos preparatórios e solfejos; canto para o sexo masculino; rudimentos e canto para o sexo feminino; instrumentos de cordas; instrumentos de sopro; harmonia e composição. Ainda segundo a autora, mesmo com as modificações que foram sendo introduzidas no seu currículo até a sua transformação na atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as inovações mantiveram as mesmas concepções humanistas de educação musical, fundamentadas em um paradigma tradicional, com ênfase no tecnicismo, priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX e desconsiderando a totalidade do universo musical. (Esperidião, 2014. P. 70)

Podemos entender conservatórios como ambientes extremamente técnicos, que durante muitos anos formaram profissionais para atuar em orquestras, eventos etc., mas sempre com uma formação voltada para a música erudita europeia. Com as constantes mudanças tecnológicas e culturais no Brasil, a música também evoluiu, necessitando de profissionais com formações mais tecnológicas, entre outras formações não oferecidas pelos conservatórios. Apesar disso, estas instituições foram inseridas na LDB de 1971, onde foram consideradas como ensino supletivo:

> A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 trouxe profundas modificações ao perfil e à organização curricular dos Conservatórios, até então à

> margem do sistema educacional. Essas instituições foram enquadradas como ensino supletivo – Qualificação Profissional IV – correspondendo aos três últimos anos. Esse enquadramento levou grande parte dessas escolas a optarem por manter as séries anteriores como "cursos livres" de música. A partir dessas modificações, os Conservatórios tornaram-se estabelecimentos de ensino técnico para a formação de profissionais, com as seguintes habilitações: técnico em instrumento, canto, instrutor de fanfarra e sonoplastia. O currículo preestabelecido, de acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, é composto de um tronco comum às quatro habilitações afins, constituído pelas seguintes disciplinas: instrumento ou canto, percepção musical, história da música e noções de estruturação musical, canto coral e música popular e folclórica. As disciplinas específicas são assim distribuídas: instrumento complementar, música de câmara, prática orquestral e estruturação musical para técnico em instrumento; instrumento complementar e estruturação musical para técnico em canto e em fanfarra; e estruturação musical, música popular e folclórica e, ainda, acústica e eletrônica aplicadas à música para técnico em sonoplastia. (Esperidião, 2014. P. 70)

Paralelamente ao ensino de música dos conservatórios, que podemos então compreender como um ensino técnico em música, a educação musical escolar no Brasil também possui uma história interessante, ora sendo introduzida na escola como política pública nacional, ora sendo completamente deixada sem uma devida importância. A história da educação musical escolar no Brasil passa

por diversas fases, desde sua primeira implantação em 1835 até os dias atuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, passou a destacar a importância da música no ensino regular, sendo finalmente complementada pela Lei n. º 11.769/2008, que insere o conteúdo da música no currículo escolar. Apesar dessas duas leis, o ensino de música na escola regular ainda é muito difuso, cabendo a cada escola decidir como e em que ciclos será trabalhado, podendo inclusive contemplar o conteúdo em outras matérias, sem um horário específico para tal, ou seja, a música não precisa ser destacada como disciplina curricular.

Para ajudar os profissionais da educação básica, o Ministério da Educação elaborou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentavam uma série de propostas de trabalho para as diversas matérias da educação básica, incluindo Artes.

O caderno seis dos PCNs, dedicado às artes em geral, tem como objetivo apresentar um material organizado para auxiliar as ações dos educadores. O material considera que a área de Artes engloba quatro modalidades artísticas, subdividindo-se então em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Encontramos menções à importância do estudo das artes em diversos trechos dos PCNs, como nos citados a seguir:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele,

> o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (Brasil, 1998. p. 15).
>
> [...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [...] Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo (Brasil, 1998. p. 44).

A música está presente nos PCNs, sendo, inclusive, subdividida em três categorias: *Comunicação e expressão em música; Apreciação significativa em música*; e *A música como produto cultural e histórico*. Tais categorias são trabalhadas no documento por meio de tópicos nos quais são sugeridas competências musicais a serem trabalhadas em sala, como forma de direcionar o ensino de música nas escolas, funcionando então como uma primeira proposta curricular.

Apesar destes materiais como os PCN e das diversas tentativas de incluir a música nos currículos escolares ao longo da história da educação brasileira, o ensino de música talvez nunca tenha

sido um direito do estudante em sua formação e sim um privilégio: aos que tiveram a sorte de estudar em escolas onde a disciplina foi implementada ou puderam participar de cursos de formação, como conservatórios, escolas livres de música etc.

A inserção do curso de graduação em música nas universidades, inclusive, é muito mais recente que a de outros cursos, onde podemos citar o exemplo da Universidade Federal de Minas Gerais, que apenas em 1962 introduz o curso de graduação em música (bacharelado) e só em 1965 abandona a denominação de Conservatório Mineiro de Música:

> A inserção da Escola de Música no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1962, e o abandono da antiga denominação Conservatório Mineiro de Música, em 1965, não foram apenas modificações do status da instituição. Hoje é possível considerar esses fatos como geradores de um lento e gradual processo de mudança de mentalidade na Escola, processo que viria a alterar substancialmente a própria compreensão do sentido de um curso superior de música na sociedade brasileira. Merece ser destacado nesse processo o questionamento da ideia de "Conservatório" – ou seja, da ideia de uma instituição voltada predominantemente para o culto dos valores passados – com a consequente abertura de novas possibilidades de atuação para a Escola. Ressalte-se também a superação da estreita concepção que via a música como uma atividade isolada, sem raízes e compromissos com a realidade e que, dentro desses limites, supunha suficiente propiciar aos alunos um aprendizado centrado única e exclusivamente no domínio de uma técnica específica, negligenciando a formação de

> uma visão crítica e abrangente das implicações socioculturais de sua prática. (Barbeitas, 2014, p.76)

Num estudo realizado em dez universidades do país, o pesquisador Luis Ricardo Silva Queiroz buscou compreender a formação em música oferecida pelos cursos de graduação, "considerando a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional" (Queiroz, 2018, p.132). Nesse estudo, observa-se ainda a presença forte da cultura europeia no ensino de música no Brasil, onde os cursos de graduação ainda possuem traços dos seculares conservatórios europeus, tanto no que diz respeito a repertório (baseado em música erudita europeia) quanto nos formatos de aulas, onde conceitos musicais ainda são ensinados de forma próxima ao que eram passados em outras épocas da história. A hegemonia europeia ainda permeia o ensino de música no país, tendo pouco se adaptado a novas tecnologias, repertórios etc.:

> Fato é que, no que diz respeito ao ensino de música institucionalizado no Brasil, fomos educados sob tal hegemonia. Nesse contexto, conceitos, formas de ver e analisar o mundo firmaram uniculturalidades, dominações e, consequentemente, exclusões que, a partir da referência da figura do "homem branco europeu" e seus conhecimentos e saberes, "operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da

> produção cultural e dos conhecimentos" (Queiroz, 2018, p.137)

Uma característica comum aos cursos de graduação em música e aos conservatórios é o caráter europeu de ensino, seja no repertório ou em sua grade curricular, o que deixa, cada vez mais, fora da realidade atual. Diversas áreas da música relacionadas a tecnologia, gravações, música popular e profissões relacionadas a música mas de caráter mais técnico como engenharia de áudio, técnico de som, etc., não estão presentes nos currículos dos cursos de graduação da maioria das escolas de música nem dos conservatórios brasileiros, mas são encontrados em cursos oferecidos em diversas instituições particulares, cursos on-line ou escolas do sistema S.

Com o novo ensino médio, é possível se ter uma abertura para a formação nesses campos, através da realização, por parte dos alunos, de cursos formativos que integralizem esses conhecimentos. É necessário também uma reformulação dos currículos de conservatórios e a abertura para a criação de cursos de graduação (principalmente na modalidade de tecnólogo) que abra caminho para tais formações do profissional em música:

> Assim sendo, os Referenciais indicam não só uma ampla reformulação curricular voltada para as concepções atuais, mas também consideram que a linguagem musical deverá estar articulada com as outras formas de linguagens artísticas e com os meios de comunicação. Essas novas interfaces da linguagem musical poderão ampliar o campo

> de atuação dos profissionais em nível técnico, adequando-se os currículos dos Conservatórios às propostas contidas nessas legislações. (Esperidião, 2014. P. 71)

CONSIDERAÇÕES

O novo ensino médio, que se encontra atualmente em sua fase de implementação, é alvo de inúmeras discussões e críticas no meio acadêmico, mas pode apresentar possibilidades interessantes no ensino profissional de música. Com a possibilidade da integralização de cursos oferecidos por outras instituições e um adequado acompanhamento das escolas novas áreas relativas à profissão do músico podem ser abarcadas, ao invés do ensino profissional de música ficar restrito aos conservatórios e seu repertório eurocêntrico. Para isso, políticas públicas e parcerias com instituições são extremamente importantes para a criação de um itinerário técnico voltado para a formação musical e suas tecnologias.

REFERÊNCIAS

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. Revista da ABEM, v. 10, n. 7, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997b. v.1: Introdução.

_____. Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a series): arte. Brasília, 1998a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15/11/2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.html Acesso em: 15/11/2021.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da ABEM, v. 10, n. 7, 2014.

MEC. Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnicade-nivel-medio. Acesso em 15/11/2021.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Revista Exitus, v. 11, p. e020138-e020138, 2021.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, v. 25, n. 39, 2018.

NARRATIVAS À MARGEM: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, COMUNICAÇÃO E IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Ludimila Stival Cardoso

> *García Marquez não se cansa de repetir: no país do realismo mágico, a realidade desborda a ficção e, ultimamente, a desborda em tal grau que, "num país assim, não resta aos ficcionistas outro remédio senão o de mudar de profissão". Que casualidade! Na televisão, acontece justamente o contrário: enquanto os noticiários se enchem de fantasia tecnológica e se espetacularizam a si próprios, é nas telenovelas e programas dramáticos que o país se revela e se deixa ver. (Martín-Barbero, 2001, p. 161)*

ESCLARECIMENTOS INICIAIS

A América Latina, como região histórica e cultural, se apresenta como campo fértil para estudos que discutem as relações simbólicas entre comunicação, cultura e identidade, pois ao nos determos em suas sociedades e nas marcas deixadas pela colonização, pelos projetos de modernidade excludente e resistências culturais, encontramos nas discussões metodológicas da história cultural, formas de lidarmos com a complexidade de sermos latino-americanos.

Para Roger Chartier (1990), a história cultural trata das "formas pelas quais, em épocas diferentes, os homens deram sentido ao mundo que os rodeia, às palavras e aos textos que usam, às imagens que contemplam, aos gestos que fazem" (p. 17). Assim, é

possível estabelecer formas de compreensão de práticas simbólicas que se traduzem em sentidos e significações em disputas, conectados a contextos sociais e históricos situados.

Narrativas, práticas culturais e comunicacionais têm atuado na América Latina como áreas em disputa, seja por meio da imposição de um modelo eurocêntrico de civilização – desde o período colonial e suas práticas de colonialidade contemporâneas - até a emergência de vozes indígenas, afrodescendentes e populares. Por isso, Néstor García Canclini (1998), ao tratar das culturas híbridas, destaca que "a modernidade na América Latina não pode ser entendida sem a presença simultânea do arcaico, do tradicional e do popular" (p. 33).

Uma convivência conflituosa, que ao ser percebida na história cultural, permite perceber o papel ativo dos sujeitos latino-americanos diante das práticas comunicacionais – escritas, orais, visuais – que compõem e questionam as estruturas de poder e as experiências cotidianas. Dinamicidade à qual se refere Michel de Certeau (1994) quando discute o consumo cultural, já que, diz ele: "os usuários fazem mil e uma coisas com os produtos culturais que consomem [...] eles os caçam, os deslocam, os fragmentam e os combinam de maneira própria" (Certeau, 1994, p. 41).

Há, nesse processo de consumo, elementos de reconfiguração, criação e questionamento de sentidos, que faz das populações latino-americanas, sujeitos ativos diante das práticas

comunicacionais estabelecidas e divisadas pela história cultural da região.

Assim, ao analisar as relações entre cultura, comunicação e identidade lançamos luz sobre a dinâmica entre oralidade e memória, entendendo que no caso das Américas, os saberes subalternos e as práticas comunicacionais não-hegemônicas convivem com os elementos de dominação, como se percebe no melodrama em suas diferentes configurações e como Walter Mignolo (2005) discute a partir do conceito de colonialidade do saber a produção do conhecimento e da hermenêutica.

Essa colonialidade nos permite perceber que há uma matriz ou padrão de poder do qual as populações latino-americanas participam e que é sustentado, ao menos, em três pilares: o conhecer (epistemologia), entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (aesthesis). E a colonialidade do saber, assim como a discussão sobre as relações entre cultura, comunicação e identidade na América Latina, se detêm sobre esses pilares, compondo uma estrutura complexa e em diferentes níveis, que vão desde o controle de gênero e da sexualidade até o controle da subjetividade e do conhecimento.

Por isso, a colonialidade não é apenas uma questão histórica do passado, mas se refere a estruturas de poder colonial que persistem, segundo Mignolo (2005), ocultadas pela própria noção de modernidade. Análise que demonstra a importância da história cultural e dos debates que relacionam cultura, comunicação e identidade na

América Latina. Uma relação que precisa ser discutida e repensada no plural, considerando seus legados hermenêuticos e a pluralidade das tradições culturais não hegemônicas, representadas a partir das fronteiras culturais da produção audiovisual do melodrama e um de seus maiores defensores, o historiador cultural, Jesús Martin-Barbero.

JESÚS MARTÍN-BARBERO: O HOMEM QUE GOSTA DE TELENOVELA

Nasceu em Ávila, Espanha, em 1937. Estudou Filosofia e Letras na Universidade Católica de Lovaina, Bélgica, onde se doutorou em 1971, tem pós-doutorado em Antropologia e Semiótica pela École des Hautes Études, Paris, 1972-1973.

Nota: 1971

Tese denominada La palabra y la acción. Por una dialéctica de la liberación, totalmente inspirada na América Latina e escrita em espanhol, após uma grande negociação entre ele, o orientador e a faculdade. Sabedor da má vontade dos membros da banca em aceitar seu trabalho como uma tese de filosofia, enfatizou que "hay tesis que son el punto de llegada de veinte años de trabajo y hay tesis que son el punto de partida para veinte años de trabajo. La mía es de las segundas", conta ele. Saiu-se razoavelmente bem, mas a tese jamais foi publicada. (JACKS, Nilda. Martín-Barbero por ele mesmo e outras reflexões. In: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, Vol. XXIII, nº. 2, julho/dezembro de 2000. p. 173 – 181).

Martín-Barbero foi diretor e fundador do Departamento de Comunicação da Universidade do Valle, em Cali (Colômbia), onde permaneceu entre 1975 e 1995, sendo professor desse departamento de 1983 a 1995. Já no período de 1995 a 2002 exerceu a docência no Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores do Ocidente, em Guadalajara, México.

Durante um ano foi investigador associado na Faculdade de Ciências da Informação da Universidade Complutense (1980-1981). Foi professor convidado da Cátedra da UNESCO de comunicação nas Universidades Autônoma, de Barcelona, Standford, da Califórnia; Livre, de Berlin; Kings College, de Londres; Porto Rico; Buenos Aires; São Paulo; Lima; entre outras.

Em 2003, obteve a nacionalidade colombiana e, é Doutor 'honoris causa' pela Universidade Nacional de Rosário (Argentina) e pela Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá (Colômbia).

Sua participação política na área da comunicação segue o seguinte itinerário: presidente da ALAIC (Associação Latino-americana de Investigadores da Comunicação) entre os anos de 1978 e 1980; membro da Comissão de Políticas Culturais do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) entre 1983 e 1985; membro do Comitê consultivo da FELAFACS (Federação Latino-americana de Faculdades de Comunicação Social); membro do Comitê científico de Infoamérica; membro da equipe coordenadora do ICSI (Informe sobre Cultura e Sustentabilidade da Ibero – América).

Além disso, Martín-Barbero tem trabalhado como assessor internacional das revistas: Telos (Madrid), Sociedade (Buenos Aires), Estudos sobre Culturas Contemporâneas (Colima), Diálogos da Comunicação (Lima), Travessia (Londres), Signo e Pensamento (Bogotá), Análises (Barcelona) e The Communication Review (Califórnia).

Atualmente é professor - investigador na Universidade ITESO, Guadalajara, México, onde investiga sobre novos regimes da oralidade cultural e a visualidade eletrônica.

Publicou os seguintes livros: *Comunicación masiva: discurso y poder*, Ciespal, Quito, 1978; C*omunicación educativa y didáctica audiovisual*, SENA, Cali, 1979; *Introducción al análisis de contenido, Incisex*, Madrid, 1981; *De los medios a las mediaciones*, G. Gili, Barcelona. 1987; C*omunicación y culturas populares en Latinoamérica*, G. Gili, México, 1987; *Procesos de comunicación y matrices de cultura*, G. Gili, México, 1989; *Televisión y melodrama*, Tercer Mundo, Bogotá, 1992; *Communication, Culture and Hegemony,* Sage, London, 1993; *Dinámicas urbanas de la cultura, en: Comunicación y espacios culturales en América Latina*, Bogotá, Cátedra UNESCO de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana, 1994; *Pre-textos: conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*, Univalle, Cali. 1995; *Proyectar la comunicación* (com A. Silva). Tercer Mundo, Bogotá, 1997; *Mapas nocturnos*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1998; *Medios, Cultura y Sociedad* (com

Fabio López), CES/Univ. Nacional, Bogotá, 1998; *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva* (com Germán Rey), Gedisa, Barcelona, 2000.

Além de ter seus livros publicados em espanhol, Jesús Martín-Barbero teve alguns deles publicados em outras línguas: *Communication, Culture and Hegemony, Sage*, London, 1993; *Dos meios às mediações: comunicação cultura e hegemonia*, UFRJ, Rio de Janeiro, 1997; *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva,* SENAC, São Paulo, 2001; *Des médias aux médiations: Communication, culture, hégémonie*, Paris, 2002, entre outros.

"OS EXERCÍCIOS DO VER": OS OLHARES DE MARTÍN-BARBERO

Jesús Martín-Barbero tem entre suas principais contribuições ao estudo da comunicação na América Latina os seguintes pontos, segundo Laverde Toscana e Reguillo (1998):

1. Sua capacidade de adaptar sistemas teóricos à realidade sociocultural e política de América latina (especialmente da Colômbia) e o diálogo que a obra de Jesús Martín-Barbero sustenta com outros pensamentos, o que tem permitido empreender leituras inovadoras e novos sistemas conceituais.
2. Seu discernimento para detectar os principais aspectos contidos nas densas culturas latino-americanas, a partir dos quais se

podem questionar os sentidos profundos do social nesta região. Por exemplo, seu estudo sobre as telenovelas, vistas como expressões de matrizes culturais históricas; suas reflexões sobre as cidades e a indústria cultural.

3. Martín-Barbero se foca, no que tange ao processo de comunicação, no aspecto da recepção, sendo que esta encontra-se conformada pelas resistências e as variadas formas de apropriação dos conteúdos dos meios. Assim, a comunicação é posta como uma questão de cultura.

4. Martín-Barbero se centra nos processos locais da cultura, que funcionam apesar de, ou em resistência aos intentos de dominação cultural dos meios de comunicação. Considera as pessoas como seres ativos, inteligentes, com capacidade de interromper ou resistir, de transformar ou apropriar-se das mensagens dos meios, já que estas são mediadas por processos, lutas e prazeres da vida diária com os quais "o povo" constitui e reconstitui suas identidades. Dessa forma, a hegemonia dos meios de comunicação se vê permeada pelos contextos culturais com os quais se negociam as identidades.

5. Barbero faz uma distinção entre o "massivo" e o "popular", considera este último como um objeto de estudo em si mesmo, seja relacionado ou não com o massivo. A cultura popular é autônoma, independente da cultura de massas e atua como uma fronteira simbólica que confirma o valor e poder das identidades culturais latino-americanas.

6. Outro tema abordado por Jesús Martín-Barbero, relacionado com a identidade cultural, é o chamado "memórias desterritorializadas", produção de novas culturas e subculturas formadas pelo caráter transnacional dos mercados e dos meios. Estas culturas se relacionam, essencialmente, com as culturas da juventude, tratando-se de uma nova forma de perceber a identidade com uma flexibilidade que permite combinar diferentes culturas provenientes de qualquer parte do mundo.

7. Martín-Barbero em seus numerosos artigos, dedicados à educação, mostra o desencontro desta com o país (Colômbia) e se interroga sobre o que tem que mudar no sistema educativo para que possa responder, adequadamente, à realidade colombiana, para que a escola possibilite às crianças e jovens uma compreensão de seu país que os capacite a ajudar a transformá-lo.

8. Com relação a formação universitária dos jornalistas e profissionais da comunicação, Barbero mostra a necessidade de recuperar o projeto político-cultural que dê sentido à formação dos comunicadores e seja capaz de responder às crescentes necessidades do campo comunicativo. Assim, o novo espaço comunicativo requer profissionais que não só dominem o ofício, mas também tenham a convicção de trabalhar para que outros exerçam seu direito de expressão.

Estes aspectos resumem, embora de forma esquemática, o pensamento de Martín-Barbero, mas ainda é necessário discorrer sobre sua principal obra Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia (1997). Nesta, Martín-Barbero parte da análise de autores da escola de Frankfurt (Adorno e Horkheimer) sobre os efeitos "dos processos de legitimação e lugar de manifestação da cultura em que a lógica da mercadoria se realiza" (p. 71) e dialoga, posteriormente, com os trabalhos de Benjamin, atravessando o conceito de indústria cultural.

Para a construção do conceito de indústria cultural, Martín-Barbero conjuga os seguintes elementos: 1) unidade do sistema, que nega a pluralidade cultural com a introdução da produção em série na cultura; 2) degradação da cultura em indústria de diversão, e 3) dessublimação da arte ("a indústria cultural banaliza a vida cotidiana e positiviza a arte", p. 75).

Martín-Barbero considera a perspectiva cultural de Adorno aristocrática, já que, este "se nega a aceitar a existência de uma pluralidade de experiências estéticas" (pág. 78), casos do jazz e da arte popular.

Ao mesmo tempo, o pensador espanhol indica o modo como Benjamin teria sido discriminado por Adorno e Horkheimer, sendo que Benjamin trabalha em outro viés, não "investiga a partir de um lugar fixo, pois torna a realidade como algo descontínuo" (pág. 80), e trabalha áreas e assuntos como Baudelaire e a fotografia.

Martín-Barbero, em suas discussões filosóficas, trabalha com Edgar Morin e sua ideia de indústria cultural, onde se coloca que não é a racionalidade que informa a cultura, mas "o modelo peculiar em que se organizam os novos processos de produção cultural" (pág. 88). Assim, a divisão de trabalho e a mediação tecnológica no cinema são compatíveis com a criação artística.

Para este autor, o receptor assume um papel fundamental. O receptor (mediador) é a pessoa que habita ou visita um bairro da cidade e permite um fluxo permanente de sentidos, com novas experiências culturais e estéticas. Esta perspectiva é apoiada no pressuposto de que

> (...) para a América Latina, era muito mais importante estudar o que acontecia na igreja aos domingos, nos salões de baile, nos bares, no estádio de futebol. Ali estava realmente a comunicação das pessoas. Não podíamos entender o que o povo fazia com o que ouvia nas rádios, com o que via na televisão, se não entendíamos a rede de comunicação cotidiana. De alguma maneira, isso resultou numa coisa nova, e logo comecei a viajar pela América Latina e sentir cada vez mais que não era espanhol e nem colombiano, era latino-americano. (Martín-Barbero em entrevista cedida a Claudia Barcellos).

A mediação seria, assim a articulação "entre os processos de produção dos media e as suas rotinas de utilização no contexto familiar, comunitário e nacional" (Ferin, 2002, p. 145). Sobre o conceito de mediação, assim coloca Martín-Barbero

> Para mim, vendo o que eu via na América Latina, na Colômbia principalmente, era impossível entender a verdadeira importância que os meios tinham na vida das pessoas se não estudávamos a vida dessas pessoas. Eu, desde o começo, por intuição, me opus à visão hegemônica, norte-americana, de estudar os efeitos dos meios. Eu não negava a importância dos meios, mas dizia que era impossível entender a importância, a influência nas pessoas, se não estudássemos como as pessoas se relacionavam com os meios. O que eu comecei a chamar de mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia o rádio e o que era dito no rádio. Não havia exclusivamente um indivíduo ilhado sobre o qual incidia o impacto do meio, que era a visão norte-americana (...). Mediação significava que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. Era essa espessura da cultura cotidiana, que, para mim, na América Latina, era muito rica (...). Nesse sentido, o que eu estava afirmando desde o começo era isso: a vida festiva, lúdica, familiar, religiosa, que é muito densa na América Latina. Então, tentar medir a importância dos meios em si mesmos, sem levar em conta toda essa bagagem de mundo, da vida, da gente, é estar falsificando a vida para que caiba no modelo dos estudos dos meios (...). (Entrevista cedida a Claudia Barcellos)

Daí poder-se dizer que Martín-Barbero tem grande relevância para os estudos latino-americanos de comunicação, já que a partir dele demonstra-se a importância das práticas e processos comunicativos dentro da modernidade tanto cultural quanto econômica dos países

latino-americanos. Além disso, este pensador tem grande abrangência, seus estudos abarcam desde a linguística, passando pela filosofia, história, estética, política e educação.

O APELO EDUCATIVO DO MELODRAMA E A TRAGÉDIA DE SER LATINO-AMERICANO

Na América Latina, uma concepção trágica de história vai-se fazer presente mesmo antes da Conquista, quando o Império Asteca, no caso da América Central e do Norte, submeteu grupos indígenas ao seu domínio. Isto prosseguirá depois da Conquista que promove o fim dos astecas, mas eleva à condição de seus herdeiros os espanhóis, que por terem esta prerrogativa, continuam submetendo os homens dessa região.

O processo de descoberta da América foi importante, pois é a partir dela que, segundo Tzvetan Todorov (1983), a identidade dos povos que a constituem se fundamenta e anuncia. Por isso, é importante saber como se desenvolveu este período, sendo revelador no sentido de deixar clara a construção de uma ideia do índio enquanto ser inferior.

> Mesmo quando não se trata de escravidão, o comportamento de Colombo implica o não reconhecimento do direito dos índios à vontade própria; implica que os considera, em suma, como objetos vivos. Assim, em seus impulsos de naturalista, sempre quer

> trazer à Espanha espécimes de todos os gêneros: árvores, pássaros, animais e índios (...). (Todorov, 1983, p. 46).

Há um fato intrigante que coaduna com a ideia de inferioridade do índio: um documento intitulado ***Requerimiento***, redigido por Palacios Rubios no ano de 1514. Este documento é apresentado da seguinte forma por Todorov:

> Esse texto (...) começa com uma breve história da humanidade, cujo ponto culminante é o aparecimento de Jesus Cristo, declarado "chefe da linhagem humana" (...) Jesus transmitiu seu poder a São Pedro, e este aos papas que o sucederam; um dos últimos papas doou o continente americano aos espanhóis. (1983, p. 144)

Assim, aos índios restariam duas opções: ou se convencerem de que a interpretação de sua história feita pelos espanhóis era correta, não podendo serem feitos escravos ou, ainda, não aceitarem esta situação, o que no caso faz com que sejam punidos e escravizados. (Todorov, 1983).

A noção de subjugar o outro não termina, todavia, com a independência e a fragmentação desta área em diversos Estados, pois neste processo, sobem ao poder os caudilhos, os quais são oriundos do Antigo Regime, no qual eram alijados do jogo político pelos espanhóis. Estes decidem assumir o comando dos Estados nascentes e libertarem-se dos espanhóis, em vez de mudar a estrutura social das colônias.

Dessa forma, compreende-se o quanto a leitura trágica está presente no ser latino-americano, já que ela foi base para a formação dos diversos Estados que fazem parte da região e, mais, constituiu-se, mesmo que inconscientemente, na pedra angular sobre a qual se assenta as relações destes Estados com os demais

Essa ideia trágica da realidade é reforçada ao longo da vida republicana destes Estados, sobretudo pelo fracasso dos projetos de desenvolvimento econômico e social, que em vez de promoverem a diminuição das disparidades sociais, levaram a um acirramento delas.

Além disso, existem as telenovelas que se desenvolverão, de maneira mais perceptível, segundo Martín-Barbero & Rey (2001), a partir das décadas de 1970 e 1980, começando a disputar mercado com os seriados norte-americanos, que até aquele momento dominavam a programação televisiva na região.

O que move as tramas das telenovelas é, sobretudo, o 'drama do reconhecimento', é o movimento que conduz à determinação da identidade. Assim, o melodrama seria baseado nessa luta por identificar quem somos, quais são nossas origens, enfim nas chamadas "fidelidades primordiais". Isto acaba convertendo toda a existência humana

> (...) – desde os mistérios da paternidade ao dos irmãos que se desconhecem, ou ao dos gêmeos – em uma luta contra as aparências e os malefícios, é uma operação de decifração. É isto que constitui o verdadeiro movimento da trama: a ida do desconhecimento ao re-conhecimento da

> identidade, "esse movimento em que a moral se impõe". (Martin-Barbero, 2006, p. 171).

Alejo Carpentier, importante ficcionista, posiciona-se da seguinte forma sobre o melodrama:

> Vendo como vivemos em pleno melodrama – já que o melodrama é nosso alimento cotidiano -, cheguei a me perguntar muitas vezes se nosso medo do melodrama (enquanto sinônimo de mau gosto) não se devia a uma deformação causada pelas muitas leituras de novelas psicológicas francesas. Porém, a realidade é que alguns dos escritores que mais admiramos jamais tiveram medo do melodrama. Nem Sábato nem Onetti o temeram. E, quando o próprio Borges se aproxima ao mundo do gaúcho ou do compadre, aproxima-se voluntariamente ao âmbito de Juan Moreira e do Tango suburbano. (apud Martín-Barbero & Rey, 2001, p. 151).

Percebe-se, portanto, que o melodrama não é, na América Latina, apenas um gênero dramático, sendo algo além: uma forma de autorreconhecimento da sociedade regional por meio de uma cultura de massa. Este prende-se ao imaginário coletivo, já que, para Martín-Barbero & Rey (2001), o melodrama encontra-se em todos os âmbitos da vida social: nas feiras populares, na estrutura sentimental do indivíduo, no tango e no bolero, no cinema ou na crônica.

Além de perpassar toda a realidade da América Latina, o melodrama é importante e engendra tanto preconceito porque, segundo Martín-Barbero (2006), ele nasce

> (...) como "espetáculo total" para um povo que já pode se olhar de corpo inteiro, "imponente e trivial, sentencioso e ingênuo, solene e bufão, que inspira terror, extravagâncias e jocosidade". Daí a peculiar cumplicidade com o melodrama de um público que – "escrito para os que não sabem ler", dirá Pexerecourt – não procura palavras na cena, mas ações e grandes paixões. E esse forte sabor emocional é o que demarcará definitivamente o melodrama, colocando-o do lado popular (...). (Martin-Barbero, 2006, p. 164).

O melodrama, além de ser um gênero popular, se encontra no vértice do processo

> (...) que leva do popular ao massivo: lugar de chegada de uma memória narrativa e gestual e lugar de emergência de uma cena de massa, isto é, onde o popular começa a ser objeto de uma operação, de um apagamento das fronteiras que se desencadeia com a constituição de um discurso hegemônico e uma imagem unificada do popular; primeira figura da massa. (Martin-Barbero, 2006, p. 164-165).

Embora seja na televisão, sobretudo, que o melodrama mostrou a face de seus telespectadores, Martín-Barbero & Rey (2001) advertem que o rosto dos países latino-americanos que aparece na televisão é, muitas vezes, deformado por interesses econômicos e financeiros que sustentam a mídia. Por outro lado, não se deve esquecer que este meio de comunicação ainda é de suma

importância para se reconhecer uma realidade sociocultural, se construir e se desconstruir identidades.

O melodrama televisivo encaixa-se, dessa forma, na lógica de uma narrativa trágica, base para a formação política de uma identidade latino-americana, oriunda do período de lutas pela independência, quando os heróis eram construídos tendo como fundamento este tipo de narrativa. Exemplo disso tem-se em Simón Bolívar, que foi, muitas vezes, comparado a Napoleão Bonaparte, mas que carrega o estigma do fracasso de seu projeto.

Por outro lado, este melodrama é, de certa maneira, alienante, no sentido de que a televisão vende produtos já prontos para o consumo automático, ou seja, ela produz não só o entretenimento, mas também a interpretação que se faz do mesmo. Embora tenha este aspecto negativo, a televisão não se constitui apenas nisso, sendo que ela permite

> (...) divulgar massificamente manifestações artísticas reservadas a públicos minoritários, tornar presentes outras ordens de gosto, que se qualificam como "grossos" ou próprios da "ralé", validar pouco a pouco expressões culturais excluídas dos cânones aceitáveis (como o humor, a música popular ou a farsa), introduzir uma noção de espetáculo até então desconhecida, contrastar diversas maneiras de viver e ainda antagônicas às propostas tidas como modelares pela escola, pela família ou pela igreja (...). (Martin-Barbero, 2001, p. 136).

Além disso, pode-se enumerar outro motivo para o sucesso do melodrama televisivo (Telenovela): as massas urbanas se apropriam da modernidade sem renunciar a sua cultura oral, ou seja,

> (...) a televisão é ao mesmo tempo televisão e rádio, porque muita coisa ela está escutando, não está vendo. Esse é o sucesso da telenovela, sobretudo da novela mexicana, porque a telenovela mexicana ou venezuelana, a maioria das pessoas não vê, apenas ouve. As pessoas contam, um personagem ao outro. Então a gente pode estar assistindo uma telenovela sem estar olhando, só ouvindo. (Entrevista cedida a Claudia Barcellos).

Contudo, a descrição da realidade latino-americana enquanto trágica, corroborada pela telenovela, conduz a conceituações pejorativas do termo América Latina, sobretudo quando este é posto em contraposição à sociedade estadunidense ou ainda, quando se coloca que o destino da região está, inerentemente, preso ao fracasso ou ao atraso. Estas questões encontram-se alicerçadas tanto em uma visão preconceituosa dos Estados Unidos, quanto na concepção do próprio latino-americano acerca da região onde ele vive, tanto que este acaba se vendo como

> Gente das cercanias, moradores dos subúrbios da história, nós, latino-americanos, somos os comensais não convidados que se enfileiraram à porta dos fundos do Ocidente, os intrusos que chegam à função da modernidade quando as luzes já estão quase apagando – chegamos atrasados em todos os lugares, nascemos

> quando já era tarde na história, também não temos um passado ou, se o temos, cuspimos sobre os seus restos; nossos povos ficaram dormindo durante um século, e enquanto dormiam foram roubados – agora estão em farrapos; não conseguimos conservar sequer o que os espanhóis deixaram ao ir embora, apunhalamo-nos entre nós (...). (Paz, 1984, p. 197).

Daí pode-se inferir que a permanência do melodrama e sua capacidade adaptativa a diferentes formatos tecnológicos não são resultado, unicamente, de ideologias ou interesses comerciais, mas da questão das matrizes culturais, pois só a partir deste aspecto é que se pode entender a mediação realizada pelo melodrama entre "o folclore das feiras e o espetáculo popular-urbano, quer dizer, massivo". (Martin-Barbero, 2006, p. 172).

Entender o melodrama como elemento de mediação, de matriz cultural e de autorreconhecimento das realidades latino-americanas significa, ao mesmo tempo, perceber a importância dessa produção audiovisual como meio de expressão das culturas cotidianas, conferindo aos sujeitos papel ativo na apropriação e ressignificação das mensagens por ela transmitida.

Essa perspectiva estabelece uma ponte entre o melodrama e os processos educacionais, já que em ambos se lida com formação simbólica e construção de significados a partir de experiências vividas, o que nos traz uma das mais célebres frases do educador Paulo Freire: "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1982, p. 9). Assim, ao focalizar nas experiências vividas, o melodrama, parte da

leitura do mundo e por isso fundamenta conhecimento, já que colabora na compreensão do contexto de vida dos indivíduos.

Já que o melodrama reflete e dramatiza dilemas morais, conflitos familiares, tensões sociais e identitárias latino-americanas, promovendo a leitura de mundo, entendemos que as emoções produzidas nesse contexto aparecem como elementos educacionais, sendo constitutivas do conhecimento. Assim, ao adentrarem os espaços escolares, os alunos e suas famílias trazem suas vivências narrativas e afetos impactados pelas experiências vividas com a mídia e as culturas cotidianas.

Por isso, o melodrama acaba por estabelece pontes entre a vida cotidiana e a escolarização formal, mostrando que sentidos não são impostos, mas negociados a partir de contextos culturais específicos. E é aqui que essa produção audiovisual assume seu papel educador, posto que faz a mediação simbólica – assim como a educação – articulando memórias, afetos e disputas por sentidos. Colabora na estruturação das subjetividades dos estudantes e assim torna-se elemento educativo dinâmico.

CONSIDERAÇÕES

> *Moradores dos subúrbios da história, nós, latino-americanos, somos os comensais não convidados que se enfileiraram à porta dos fundos do Ocidente.*
> *— Octavio Paz, O labirinto da solidão (1984, p. 197)*

A obra de Jesús Martín-Barbero se apresenta, principalmente no que se refere ao papel do melodrama na constituição da identidade latino-americana, próxima e afinada com os pressupostos da história cultural. Isso porque sua leitura demonstra um deslocamento significativo da análise: ele sai de uma perspectiva instrumental e ideológica, papel que seria conferido à comunicação, para uma abordagem centrada nas mediações culturais, Martín-Barbero propõe, assim, uma outra maneira de compreender os processos históricos e simbólicos que socialmente a América Latina.

Conforme afirma Chartier (1990, p. 17), "a história cultural quer compreender como, em sociedades e épocas diferentes, os homens deram sentido ao mundo que os rodeava, aos seus comportamentos e às suas relações com os outros". Afirmação que encontra refúgio e campo fértil nos estudos de Martín-Barbero, já que esse intelectual olha as práticas culturais cotidianas como elementos de conhecimento histórico e social.

Na perspectiva da história cultural, é fundamental considerar os modos pelos quais os sujeitos estabelecem sentidos, apropriam-se de leituras e visões sociais e estabelecem relações com os produtos culturais. Nesse sentido, o melodrama – foco de análise desse autor – se apresenta como mais além de apenas um gênero narrativo, restrito ao entretenimento, já que passa a ser, no contexto latino-americano, uma chave interpretativa privilegiada para compreender as formas de subjetivação, os dramas morais e os dilemas afetivos que

perpassam a experiência histórica de nossas sociedades. Sua recorrência nas telenovelas, na música popular, no rádio e na crônica urbana evidencia sua função como repertório simbólico das dinâmicas sociais da modernidade obscura e não contemporânea latino-americana.

Martín-Barbero, ao enfatizar a centralidade da recepção e das mediações culturais, estabelece uma fissura entre as fronteiras, aparentemente rígidas, das culturas erudita e popular. Rompe com a dicotomia entre dominação e resistência, entre produção e consumo. Postura que provoca o reposicionamento dos sujeitos populares, como agentes na produção de significados e como protagonistas das histórias que se constroem a partir de seus cotidianos.

Ainda que sejamos, como diz Octávio Paz (1984, p. 197), "os comensais não convidados", as fissuras abertas pela visibilidade dessas experiências subalternizadas e práticas culturais esquecidas ou desvalorizadas trazem à tona narrativas que escapam às formas canônicas da historiografia tradicional. Em certa medida, o melodrama cumpre esse papel, como linguagem simbólica, que se enraíza nas emoções e tradições orais da vida cotidiana. Torna-se, assim, um dos espaços mais potentes de autorreconhecimento das populações latino-americanas.

Por isso, entende-se que nesse tipo de produção midiática se inscrevem traços de uma trajetória histórica marcada pela colonização, pela violência simbólica e pelas frustrações dos projetos modernos. Ao

mesmo tempo em que o melodrama também atua como elemento de invenção cultural, de resiliência e de reinvenção de si. Jesús Martín-Barbero nos faz, nesse sentido, escutar os silêncios da história oficial, valorizar o sensível e o cotidiano como elementos de conhecimento histórico, compreendendo que a cultura — em suas formas mais populares, emocionais e fragmentadas — é um espaço de luta, memória e criação de sentidos.

E a narrativa melodramática reinscreve a trágica histórica do espaço geográfico latino-americano e de seu povo. Dramatiza essa tragédia e a transcende, possibilitando que deixem as fileiras das "portas[s] dos fundos do Ocidente" (PAZ, 1984, p. 197) e se percebam a partir de seus próprios códigos, dores e esperanças.

Ao garantir esse espaço de autonomia, ou semiautonomia, o melodrama reafirma seu papel educativo, considerando as narrativas vivenciadas por esses povos, as quais não simplesmente reproduzem ideologias dominantes, mas encontram as frestas que possibilitam negociar sentidos.

A partir dessa dinamicidade podemos repensar os legados eurocêntricos da colonialidade e do colonialismo europeu e, ao mesmo tempo, reconfigurar e criar sentidos múltiplos, vindos de narrativas cotidianas, que estão, muitas vezes, à margem, que foram silenciadas e esquecidas.

Abre-se, pois, por dentro das estruturas da própria colonialidade e das narrativas comunicacionais melodramáticas

espaços para repensar o ser latino-americano, a partir de disputas de sentido e estratégias de resistência, que marcam as histórias das nossas sociedades em meio a negociações comunicacionais tensionadas pelas dinâmicas modernidade e colonialidade, dominação e emancipação.

E nessa negociação, a passividades abre caminho para um sujeito ativo que pode também transformar, inventar e resistir, ainda que a partir de um produto midiático interno à própria dinâmica capitalista. Assim, não apenas a escola é espaço vivo, mas o conhecimento produzido a partir do melodrama e dos sentimentos e emoções que ele provoca atuam como ferramentas de invenção, resistência e transformação e, como diz Octavio Paz (1984), possibilitam que "os comensais não convidados" (p. 197) possam negociar e narrar suas próprias realidades vividas.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.
CARDOSO, Ludimila Stival. Foi sem querer querendo: um estudo da imagem latino-americana no programa Chaves. 2006. Monografia (Graduação) – Universidade Católica de Goiás.
CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
FREIRE, P. A importância do ato de ler. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982
FERIN, Isabel. Comunicação e culturas do quotidiano. Lisboa: Quimera, 2002.
LAVERDE TOSCANA, María Cristina; REGUILLO, Rossana (Editoras). Mapas Nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central - DIUC. Bogotá, 1998.
MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. 4ª ed. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.
MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. Os exercícios de ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
MIGNOLO, Walter. A ideia de América Latina. São Paulo: Unesp, 2005.
PAZ, Octavio. O labirinto da solidão e post-scriptum. 2ª ed. Tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 1984. (Testemunhos, volume 3).
THEODORO, Janice. América barroca: tema e variações. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.
TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Wendmes Luz

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende, por meio de uma abordagem teórico-metodológica, promover diálogos entre a perspectiva do letramento literário e sua importância para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora as teorias do letramento estejam diretamente vinculadas à alfabetização e ensino de línguas, torna-se relevante compreender como essa prática social é fundamental na/à formação de leitores.

Isso ocorre, pois, se compreende que as práticas metodológicas relacionadas à leitura devem ser dialógicas ao ponto de propiciar reflexões críticas aos sujeitos da aprendizagem e não apenas a decodificação. Assim, parte-se do pressuposto de que a temática envolve uma formação do aprendiz de forma integral e sua relação com o objeto de conhecimento, o livro literário.

A problemática central deste ensaio centra-se em refletir de que forma a prática do letramento literário, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se realizada de modo a desenvolver a reflexão crítica do sujeito, contribui para a formação de leitores. Diante disso, tem-se como objetivo: identificar como a teoria do letramento literário pode contribuir para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino

Fundamental por meio de práticas pedagógicas que fomentem a reflexão crítica do sujeito. Busca-se, assim, analisar e discutir as perspectivas do letramento literário como proposta metodológica para a formação de leitores, bem como compreender como o letramento literário pode potencializar a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NO BRASIL

A leitura no Brasil sempre foi palco para discussões que envolvem a educação, a formação de leitores e o desenvolvimento sociocultural.

> A primeira evidência da série histórica da pesquisa é que não superamos entraves antigos no entendimento da leitura: continuamos lendo pouco. Seguimos ligando indefectivelmente leitura e escola (e um pouco menos ao trabalho). Permanecemos distantes das bibliotecas, não importa de que tipo. E, ao que tudo indica, continuamos aceitando maus serviços (e não só públicos), como se fossem bons, porque sequer sabemos o que é um bom serviço educacional ou cultural. Tentemos explicar melhor tais afirmações. (Cunha, 2012, p. 86).

Embora se perceba avanços, ainda que sutis, o acesso à leitura ainda é desigual e preocupante, com diferenças significativas entre as regiões do país, bem como entre as classes sociais. Para além

disso, é preciso destacar que a falta de incentivo à cultura da leitura se torna um evidente obstáculo.

Um fato necessário para iniciarmos essa discussão é compreender que o incentivo à leitura deve ser considerado uma prioridade nas políticas públicas educacionais brasileiras, o que ainda não ocorre.

> Quanto à pouca leitura, mesmo se deixarmos de lado o conceito adotado nas pesquisas de leitor e não-leitor e alargarmos, como muitos querem, a noção de leitura e levarmos em conta o acesso ao jornal, à revista e até à internet e toda a parafernália digital, ainda assim, continuamos lendo pouco. Mesmo que não queiramos qualificar a leitura, considerando com igual valor o contato com a literatura, as produções em série, os textos das mídias sociais, etc., ainda assim lemos pouco. Sequer a Bíblia e os livros didáticos, de longe os mais lidos no Brasil (ou os mais citados, seja por que motivo for), chegam a um número expressivo de leitores. (Cunha, 2012, p. 86-87).

Assim, o que se pode provocar é uma reflexão sobre o acesso à leitura de livros e sua democratização, que ainda é um empecilho para mudar essa situação. Tal aspecto ainda nos leva a uma consequência grave, que é a falta do hábito de leitura dos brasileiros. Nesse sentido, a promoção de práticas culturais e de políticas públicas ligadas à leitura se torna fundamental para a transformação desse cenário educacional brasileiro.

No Brasil, a Lei nº. 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, em seu artigo 2º, inciso I, afirma que tal política pública tem como diretriz "a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas" (Brasil, 2018). Não apenas, como também traz, em seus demais artigos, a importância de promover e incentivar a leitura e a literatura.

Contudo, embora a lei tenha feito seus 5 anos de publicação, o que se vê, na prática não é algo a se comemorar. Segundo a 5ª edição da Retratos da Leitura no Brasil, na faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 37% fazem leitura por gosto. Esse número cai para 26% nos finais do fundamental, reduzindo ainda mais para o ensino médio, chegando a apenas 21% (Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2020).

Esses dados evidenciam um descompasso significativo e que nos emite um alerta acerca das diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita e seus resultados práticos. A Lei nº. 13.696, embora importante, parece ainda enfrentar desafios em sua efetiva implementação, especialmente devido à falta de recursos e ao distanciamento entre a teoria e a prática educacional, seja em ambientes formais ou informais de ensino.

> Enfim, pelo Brasil afora, bibliotecas públicas e escolas contam com muito menos verdadeiros mediadores de leitura do que necessita. Suas ações são, em geral,

> acanhadas, pouco inovadoras e pouco motivadoras. Na verdade, mesmo quando oferecem o "espaço digital", este pouco ou nada tem a ver com um projeto instigador de leitura, desenvolvido por seus responsáveis. (Cunha, 2012, p. 88).

Logo, a promoção da leitura como um hábito e a valorização da leitura literatura nas escolas demandam uma abordagem que seja mais pontual e integrada, isto é, que envolva a disponibilização de materiais e a formação de professores para que se possa criar um ambiente propício para uma leitura prazerosa.

Ademais, é fundamental que consideremos a necessidade do incentivo à leitura. Esta vai além do simples fornecimento ou distribuição de livros e outros materiais, devendo ter o acesso facilitado e mediado, sempre que possível. Contudo, sabe-se que o contexto econômico no Brasil acaba exercendo um impacto direto nessas práticas de leitura, uma vez que a desigualdade social interfere no acesso a livros, logo, no hábito de leitura, principalmente a literária.

Verifica-se, portanto, que, diante a apresentação dos dados, o fomento à leitura, ainda que seja assegurado enquanto lei, na prática, parece não ocorrer, observado os dados do Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural. É importante ainda destacar que a pesquisa considera leitor aquele sujeito que leu, ao menos, um livro inteiro ou ainda partes nos últimos 3 meses, instigando uma reflexão de que essa lacuna pode ser ainda maior.

Diante às discussões propostas, o que se entende é que o incentivo e a democratização do acesso à leitura ainda encontram entraves que vão além da legislação, perpassando por estruturas sociais, culturais, econômicas e educacionais que ainda perpetuam, a seu modo, o "não hábito" de leitura. Por isso, uma mediação adequada e o efetivo acesso ao livro são ainda os desafios centrais. Portanto, torna-se necessário repensar as práticas de promoção da leitura no âmbito escolar para se vislumbrar a formação de leitores com maior criticidade.

FORMAÇÃO DE LEITORES E LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário é uma prática social que contribui para a construção e consolidação da formação do sujeito. É interessante perceber que o termo parte do pressuposto que faz a intersecção entre ensino de leitura, ensino de literatura e letramento. Assim, é importante compreender que o letramento é "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (Soares, 2003, p. 47). Logo, ao compreender esse conceito atrelado aos de ensino de leitura e literatura, amplia-se as simples práticas de decodificação enquanto leitura e de historiografia literária que muito se apregoa na educação básica.

Assim, parte-se do princípio de compreender a literatura como uma prática social, isto é, um conjunto tanto de habilidades quanto de competências em que o sujeito se vê agente do processo de aprendizagem. Destaca-se que, ao se constituir como agente desse processo, sua bagagem de conhecimento dialoga com a leitura, promovendo interações sociais e culturais que advém dessa interlocução.

Diante disso, a compreensão do conceito de letramento se torna importante, pois, por meio dele, parte-se para a conjectura mais ampla deste em relação ao literário. O letramento defendido por Soares (2003; 2015) é essencial para que possamos viabilizar a leitura e a leitura literária enquanto um direito, não apenas legalmente assegurado, como posto na Lei nº. 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Brasil, 2018), mas também, como defende Candido (1995), como um direito à humanidade.

Para o autor em questão, a literatura possui uma função social, humanizadora e formadora, o que torna, para ele, que a arte literária seja não apenas um direito inalienável de todo sujeito, como também peça necessária para uma sociedade mais justa. "Ela corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade" (Candido, 1995, p. 256).

Portanto, ao compreender o letramento enquanto prática social do sujeito e a literatura como um direito inalienável e constituinte

deste, nos proporciona uma aliança teórica a qual se sustenta na percepção de como esse sujeito da aprendizagem precisa ter acesso e contato com as diversas oportunidades de leitura literária. Vale lembrar que:

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, [...]. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2006, p. 17).

Diante disso, Cosson (2011) dialoga com Soares (2003; 2015) ao compreender o conceito de letramento literário não está e nem deve estar restrito apenas às práticas escolares. Corroborando, assim, com o pressuposto de Candido ao conferir a literatura como uma necessidade universal.

Para ampliar a proposta, portanto, e entender como a literatura permite tal potencialização, é necessário entender que, quando falamos de sujeitos da aprendizagem, nos asseguramos em Dering (2021, p. 75), ao afirmar que: "os sujeitos da aprendizagem são plurais não apenas em sua constituição, mas dialógicos enquanto ativos em sociedade". Logo, se são plurais e dialógicos, constituem-se uma relação de interação dinâmica entre o ler e aprender, promovendo e efetivando as práticas do letramento, uma vez que "o ensino e a aprendizagem devem estar entrelaçados ao processo e à

participação dos sujeitos e não usá-los como medida" (Dering, 2021, p. 196).

Frente ao exposto do diálogo entre Soares (2003; 2015), Candido (1995) e Dering (2021) é que se pode compreender, de modo mais incisivo, o letramento literário defendido por Cosson. Para o referido autor:

> A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (Cosson, 2011, p. 12).

Logo, para formar uma comunidade de leitores é preciso que as leituras que permeiam esse grupo, quando ofertadas na educação básica, ofereça atributos necessários para que se crie um laço entre o ler e aprender, mas, para além disso, permita, a esse sujeito da aprendizagem, possibilidades de sentir o mundo.

Cosson (2011) parte do pressuposto de que a leitura literária é um exercício que revela e desvela as arbitrariedades de uma sociedade letrada que, a seu modo, se configura pelo viés da exclusão ou do ensino de uma literatura escolarizada. Por isso, seu entendimento de letramento literário dialoga com a proposta de

Candido (1995, p. 243), visto que, para este autor, "A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas". Do mesmo modo, traz uma intersecção teórica com Dering (2021) ao problematizar o letramento escolarizado. Defende ele que "o letramento escolarizado retoma a ideia do conhecimento que é validado" e, por assim ser, pouco permite o diálogo entre livros, leituras e sujeitos.

Para abordar o letramento e o ensino de leitura literária, portanto, é preciso entender que "compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor." (Zilberman, 2008, p. 22). O ensino de literatura para Zilberman (2008) é um ato, uma ação, logo, o sujeito da aprendizagem é um agente ativo nesse processo dialógico e, por assim ser, cabe a ele, se constituído de forma autônoma, socializar suas experiências que foram construídas por meio da leitura.

O letramento literário, diante essas discussões que permitem ampliá-lo e assegurar uma possibilidade metodológica de formar leitores, baseia-se em promover o contato entre livro e leitor, por meio de estratégias as quais o sujeito da aprendizagem pode se permitir vivenciar a leitura por diversos aspectos. A sequência proposta por Cosson (2011) traz etapas a qual a metodologia deve se apresentar aos(às) aprendizes: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é a preparação, isto é, a antecipação da leitura que deve ser mediada pelo(a) professor(a) para que haja uma melhor condução do trabalho. Nessa etapa, ao promover a dialogicidade e considerar o sujeito da aprendizagem como um agente ativo no processo, permite-se que as interlocuções sejam mais bem construídas para que se chegue à etapa seguinte, a introdução. "A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor" (Cosson, 2011, p. 11). Aqui, portanto, o leitor começa a conhecer mais sobre quem produziu a obra literária e sobre o próprio livro, sem silenciamentos, mas sim como uma introdução à literatura e ao contexto da obra. Feito isso, chega-se à leitura, propriamente dita. Esta etapa requer uma mediação ainda mais atenta, pois envolve compreender as dificuldades dos educandos em assimilação, desde palavras difíceis até uma visão mais ampla e crítica do conteúdo lido.

A leitura deve ser mediada e não imposta, o que afasta essa etapa da literatura e letramento escolarizado. A interpretação, última etapa, é o momento de socializar e promover o diálogo com os demais membros daquela comunidade de leitores. Assim, "o aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura" (Cosson, 2011, p. 94). Nesta etapa, é que enfatizamos as proposições de Candido sobre a função humanizadora da literatura, uma vez que ela vai trazer esse diálogo não apenas com a bagagem

de cada leitor, mas também uma reflexão dialógica e mais profunda sobre aquela obra.

Apresenta-se essa linha teórica para que se possa compreender que a abordagem do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental deve perpassar a compreensão da leitura enquanto prática social e da literatura como um direito à humanidade, logo, as práticas metodológicas aplicadas no ensino de literatura devem constituir-se de uma relação dialógica na qual é permitido aos sujeitos da aprendizagem a interação para que se forme um sujeito leitor e não uma aprendizagem que parta de uma literatura e letramento escolarizado, que impõe conhecimentos validados e desconsidera o(a) aprendiz deste processo.

Nesse sentido, evidencia-se que o letramento literário, se e quando ancorado metodologias dialógicas e mediadas de forma efetiva podem potencializar a formação de leitores críticos. A literatura, nesse diálogo, deve ser compreendida como um direito humano inalienável, uma prática social que deve ser vivenciada e experienciada pelos sujeitos de forma significativa. Assim, ao romper com o letramento escolarizado e as práticas escolarizadas que partem dele, abre-se espaços dialógicos para se falar em formação de leitores críticos.

CONSIDERAÇÕES

O letramento literário se torna uma importante ferramenta metodológica quando se percebe que uma das questões que motivam a leitura na faixa dos anos iniciais do fundamental é a capa do livro (21%) e a falta de interesse da leitura por conta própria. Nesse último dado, a pesquisa aponta que na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 68% das crianças não têm interesse na leitura por vontade (Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2020).

Nesse sentido, justifica-se o letramento literário, pois se entende nele uma forma de apropriação da linguagem pelas crianças que ocorre por meio da literatura (Cosson, 2011). Contudo, não se trata apenas da leitura enquanto um processo meramente lúdico ou de compreensão do código escrito, tampouco da apropriação de efeitos estéticos, mas sim de um processo social que envolve a leitura.

> A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2011, p.12).

Portanto, o trabalho com o letramento literário se configura como uma forma de construção de sentidos que permite com que a criança, interaja com o livro e com as palavras de modo a dar intensidade no contato com o livro e com os sentidos advindos da leitura. Rildo Cosson afirma que "para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização" (2011, p. 17).

Logo, é preciso refletir e confrontar a legislação e os dados sobre leitura, que se apresentam de modo conflitante, para que a formação de leitores nas escolas seja efetiva e eficaz. Assim, considera-se oportuna as práticas dialógicas e o trabalho de letramento literário que promova o sujeito da aprendizagem como protagonista no processo social da leitura.

Vale ressaltar, também, que embora os estudos de letramento literário não sejam recentes, o foco na intersecção entre a legislação, os dados apresentados e o letramento literário para os anos iniciais para ensino fundamental é algo que precisa ser revisitado por professores e pesquisadores desse âmbito, alargando os estudos já existentes.

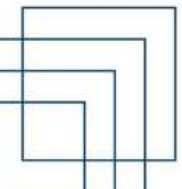
Diante desse contexto, esta reflexão proposta pretendeu contribuir para apresentar, inicialmente, discussões sobre a necessidade de se pensar na formação de leitores críticos já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não apenas, como teve como objetivo compreender e propor que a prática do letramento literário nessa

etapa da educação deve se voltar para o desenvolvimento da reflexão crítica e assumir um papel central na formação de leitores. Isso, por sua vez, deve partir de uma leitura que possa ser mediada, contextualizada e dialógica, ultrapassando o mero papel da decodificação.

CONSIDERAÇÕES

BRASIL. Lei n. 13.696 de 12 de julho de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm Acesso: 24 ago. 2023.
CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006
COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. "O acesso à leitura no Brasil – os recados dos "retratos da leitura"". In. FAILLA, Zoara (Org.). Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021.
GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2019.
INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL. Retratos da Leitura no Brasil - 5ª edição. 11 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf Acesso: 23 ago. 2023.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração. São Paulo, v.1, n.3, 1996, p. 1-5.
SOARES, Magda. Letramento Literário: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo
Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
ZILBERMAN, Regina. “Sim, a literatura educa”. In: ZILBEMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB Associação de Letras do Brasil, 2008.




INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

LETRAMENTO MULTIMODAL E PROTAGONISMO JUVENIL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGENS NO PROJETO VOZES NA TELA

Helda Núbia Rosa
Vitor Savio de Araújo
Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais não apenas reconfiguraram os modos de produção e circulação de discursos, como também impuseram desafios significativos à escola pública, sobretudo no que diz respeito às práticas de linguagem. Em um cenário marcado pela multiplicidade de textos que articulam palavra, imagem, som e movimento, a linguagem deixa de ser concebida apenas como código verbal e passa a ser entendida como prática social multimodal, culturalmente situada e ideologicamente permeada (Kress, 2010; Rojo, 2012). Esse deslocamento exige da escola uma revisão de seus currículos, metodologias e objetivos formativos, de modo a dialogar com os repertórios juvenis e com os modos de significação contemporâneos.

Apesar do avanço das políticas curriculares e normativas que reconhecem a importância das tecnologias e das múltiplas linguagens na formação discente, observa-se que grande parte das práticas escolares ainda privilegia o impresso e o verbal em detrimento das experiências expressivas mais amplas. Essa lacuna contribui para a manutenção de distâncias simbólicas entre a escola e seus

estudantes, dificultando o reconhecimento de suas vozes, de sua autoria e de sua potência discursiva. Santaella (2003) e Dionísio (2011) apontam que a linguagem audiovisual, ao integrar múltiplos modos de significação, constitui-se como um recurso privilegiado para reconfigurar a relação entre ensino, linguagem e experiência no contexto escolar.

O presente artigo analisa a experiência desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Goiás, na qual estudantes do ensino médio, inseridos em uma proposta de tempo integral, produzem curtas-metragens como prática pedagógica de autoria e letramento multimodal. A proposta está vinculada ao projeto Vozes na Tela, idealizado por Thaisy Gomes (2022) em sua dissertação de mestrado, publicada posteriormente em formato de livro. A experiência original, desenvolvida por meio de um cineclube escolar, fundamenta-se na escuta ativa, na autoria estudantil e na integração entre cinema, currículo e território. A atual implementação do projeto por uma nova geração de estudantes reafirma seus princípios formativos, ao articular os fundamentos da educação integral com os princípios do protagonismo juvenil (Soares, 2023; Cunha, 2023).

A pesquisa, de natureza qualitativa, apoia-se em análise documental e descritiva. O corpus inclui registros pedagógicos da escola, documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO), produções audiovisuais dos estudantes e a obra publicada da idealizadora do projeto, que serve como referência

para a contextualização histórica da proposta. A análise é conduzida à luz das categorias de letramento multimodal, multiletramentos e protagonismo discursivo, permitindo compreender como os estudantes se posicionam por meio das linguagens que mobilizam e dos discursos que produzem.

Fundamentam a reflexão autores nacionais e estrangeiros que discutem as relações entre linguagem, cultura digital e práticas escolares: Kress (2010), Rojo (2012), Soares (2023), Dionísio (2011), Santaella (2003), Moita Lopes (2006), Kalantzis e Cope (2010), entre outros. Suas contribuições são essenciais para compreender a linguagem como campo de disputa e a escola como território de enunciação, especialmente quando esta reconhece e valoriza os discursos juvenis e suas expressões multimodais.

O artigo está organizado em seis seções. A primeira apresenta os fundamentos teóricos sobre letramentos, multiletramentos e multimodalidade. A segunda discute a articulação entre protagonismo juvenil, currículo e práticas discursivas no ensino médio público. A terceira apresenta a contextualização e os fundamentos do projeto Vozes na Tela. Em seguida, a quarta seção descreve a experiência atual desenvolvida pelos estudantes na produção dos curtas-metragens. A metodologia está descrita na quinta parte. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com reflexões sobre os efeitos formativos do projeto e possibilidades de ampliação da proposta em outras escolas públicas.

LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

A concepção de linguagem como prática social tem ocupado lugar central nos estudos contemporâneos sobre letramento. Essa abordagem, consolidada por autores como Brian Street e Magda Soares, questiona a ideia de leitura e escrita como habilidades neutras e universais, e as compreende como práticas situadas, historicamente construídas e atravessadas por relações de poder (Street, 2003; Soares, 2002). Nesse sentido, o letramento deixa de ser concebido como competência técnica individual e passa a ser entendido como fenômeno cultural e socialmente mediado, implicando agência e pertencimento.

Com o avanço das tecnologias digitais e das transformações nas formas de circulação textual, o conceito de letramento foi sendo ampliado por diferentes autores, que passaram a tratar da coexistência de múltiplas formas de linguagem e significação. A proposta dos multiletramentos, formulada pelo Grupo Nova Londres (1996), representa esse alargamento teórico e metodológico, ao reconhecer que os textos contemporâneos envolvem modos diversos de representação — como imagem, som, movimento e gesto — além da linguagem verbal. Essa ampliação tem implicações diretas no campo educacional, pois questiona o modelo tradicional de ensino centrado no texto impresso e verbal.

Ao reconhecer a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens como constituintes do mundo atual, os multiletramentos propõem uma pedagogia sensível à heterogeneidade das práticas sociais e à presença cada vez mais intensa de textos multimodais no cotidiano dos estudantes. Como destacam Ribeiro (2020) e Monte Mor (2015), essa abordagem desafia os currículos normativos ao valorizar os saberes juvenis e suas formas legítimas de expressão. A seguir, discutem-se os fundamentos teóricos da pedagogia dos multiletramentos, a noção de multimodalidade na produção de sentido e, por fim, os vínculos entre autoria crítica, linguagem audiovisual e protagonismo juvenil.

A pedagogia dos multiletramentos e seus fundamentos teóricos

A Pedagogia dos Multiletramentos, formulada pelo Grupo Nova Londres em 1996, propõe uma reorganização do ensino de linguagem a partir da valorização da diversidade cultural e da multiplicidade de modos de significação. Essa proposta responde a um mundo atravessado por mudanças tecnológicas e sociais profundas, que exigem práticas educativas sintonizadas com as formas contemporâneas de comunicação e com os contextos multiculturais dos estudantes (Kalantzis; Cope, 2010; Ribeiro, 2020). Ao substituir o modelo homogêneo e monocultural da escola

tradicional, os multiletramentos abrem espaço para experiências formativas que reconhecem os sujeitos como produtores de sentidos.

Kalantzis e Cope (2020, p. 177) afirmam que "as implicações pedagógicas dessa mudança na concepção que subjaz o significado são enormes, pois uma Pedagogia dos Multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado". Isso significa colocar os estudantes no centro do processo educativo, reconhecendo sua capacidade de reconfigurar discursos e operar criticamente sobre as linguagens que os atravessam. A atuação docente, nesse contexto, é ressignificada: o professor passa a ser compreendido como designer de ambientes de aprendizagem, que articula práticas pedagógicas com base na escuta ativa, na mediação cultural e na multiplicidade de linguagens.

Essa pedagogia estrutura-se em quatro componentes interdependentes: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Esses pilares apontam para a necessidade de um ensino que não apenas desenvolva habilidades técnicas, mas também promova a leitura crítica e a produção autoral em contextos reais de uso da linguagem (Regner; Vilas Boas, 2023; Ribeiro, 2020). Como destacam Monte Mor (2015) e Soares (2002), o letramento não pode ser reduzido a um conjunto de competências neutras, mas deve ser compreendido como prática social marcada por valores, disputas e relações de poder.

Moita Lopes (2006, p. 22) enfatiza que "a teoria de gêneros de Bakhtin pode ser um poderoso instrumental para a compreensão e explanação dessa socioconstrução [...] para a construção das formas de agir e de ser em sociedade". A linguagem, nesse sentido, não se apresenta como código isolado, mas como território de significação no qual os sujeitos constroem suas identidades, negociam sentidos e disputam narrativas. Incorporar essa visão às práticas pedagógicas implica não apenas diversificar os gêneros e suportes textuais, mas também abrir espaço para os saberes e experiências dos estudantes no currículo.

Ao integrar a multiplicidade semiótica e cultural da contemporaneidade, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe uma escola que não apenas ensina a ler e escrever, mas que forma sujeitos capazes de interagir criticamente com os discursos que circulam no mundo. Trata-se de uma prática pedagógica que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se consolida como processo de emancipação discursiva, construído a partir do reconhecimento da heterogeneidade linguística, dos repertórios juvenis e da potência política da linguagem.

Multimodalidade e produção de sentido

As práticas de linguagem na contemporaneidade são atravessadas por múltiplos modos de significação, que se articulam

em textos compostos por som, imagem, movimento, espaço e gesto, além da linguagem verbal. Essa realidade impõe à escola o desafio de ampliar suas concepções sobre leitura e produção textual, incorporando a análise e o uso dessas múltiplas semioses. Kress (2010) e Van Leeuwen (2006) argumentam que a multimodalidade constitui o paradigma semiótico dominante nas sociedades mediatizadas, e que os sujeitos já não constroem sentidos apenas por meio das palavras, mas por meio da composição de modos variados organizados social e culturalmente.

No campo da educação, Rojo (2012) e Vian Jr. e Rojo (2020) destacam que o trabalho com textos multimodais requer o desenvolvimento de competências específicas, que envolvem leitura crítica de imagens, trilhas sonoras, enquadramentos visuais, escolhas tipográficas e outras estratégias composicionais. Essa ampliação do repertório semiótico exige que os docentes considerem os diferentes modos como elementos centrais da produção de sentido, e não como acessórios ilustrativos. Para esses autores, a multimodalidade não é apenas uma característica dos textos, mas uma dimensão formadora do sujeito na cultura digital.

Santaella (2003, p. 24), ao analisar os impactos das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade, afirma que "as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade [...] estão mudando

toda a cultura em geral". Tal afirmação indica que, para manter sua relevância social, o ensino de linguagem precisa se reposicionar frente às transformações culturais, abandonando a centralidade do texto exclusivamente verbal e incorporando formas híbridas de comunicação que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

A produção audiovisual escolar, especialmente de curtas-metragens, constitui uma prática pedagógica privilegiada para o desenvolvimento de letramentos multimodais. Soares (2023) observa que o trabalho com vídeos amplia as possibilidades de significação dos estudantes, que passam a operar com diversas linguagens simultaneamente, construindo discursos autorais, reflexivos e culturalmente situados. Para a autora, "a exibição dos curtas nas escolas deve acontecer como uma possibilidade de reflexão, de questionamentos, de agir no mundo como cidadão" (Soares, 2023, p. 83). Essa concepção reforça o caráter político e formativo da multimodalidade quando articulada ao projeto pedagógico da escola pública.

Teno, Oliveira e Oliveira (2020) ressaltam que a leitura de textos multimodais depende da articulação entre repertório sociocultural e capacidade interpretativa dos sujeitos. Para eles, a construção de sentido ocorre quando o leitor mobiliza suas experiências de mundo para interpretar os modos presentes em um texto, ativando memórias, referências e valores. Em diálogo com esse entendimento, Vasconcellos, Bortoluzzi e Ghisleni (2021) apontam

que a competência multimodal precisa ser cultivada desde a educação básica, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais os estudantes têm suas formas de expressão frequentemente deslegitimadas.

Multiletramentos, autoria e criticidade

A articulação entre multiletramentos e práticas de autoria no espaço escolar implica reconhecer o estudante como sujeito produtor de significados, capaz de interpretar e transformar os discursos que o cercam. Para Moita Lopes (2006) e Monte Mor (2015), essa concepção desafia modelos escolares pautados na reprodução e no controle da linguagem, ao propor que a leitura e a escrita sejam práticas culturais ativas e posicionadas. Ao assumir a linguagem como espaço de disputa, as práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos abrem possibilidades para que os estudantes afirmem suas vozes, reelaborem suas experiências e exerçam sua cidadania discursiva.

O curta-metragem, enquanto gênero multimodal, tem se mostrado uma ferramenta potente para o desenvolvimento da autoria estudantil. Em sua dissertação, Silva (2019) defende que o processo de produção audiovisual no ambiente escolar favorece o engajamento dos estudantes com temas sociais relevantes, permitindo-lhes construir discursos próprios e socialmente situados. O autor afirma

que “vídeos são mais uma forma de assimilação de conteúdo, análise crítica da realidade e produção de conhecimento” (Silva, 2019, p. 22). Essa prática amplia o letramento para além do verbal, incorporando elementos visuais, sonoros e performáticos como recursos expressivos e formativos.

Soares (2023) e Cunha (2023) indicam que a linguagem audiovisual, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, contribui para o fortalecimento da agência dos estudantes, uma vez que eles participam ativamente da construção das narrativas. A produção de curtas permite que os jovens reflitam sobre questões que os afetam diretamente, como violência, racismo, desigualdade, afetividade, identidade e pertencimento. Ao se reconhecerem como autores e produtores culturais, os estudantes desenvolvem não apenas competências linguísticas, mas também uma postura crítica diante das estruturas que organizam a sociedade.

Ramos (2020) e Filho e Tavares (2021) reforçam que trabalhar com o curta-metragem na escola envolve mais do que técnicas de filmagem ou edição: trata-se de criar condições para que os estudantes se posicionem, formulem hipóteses interpretativas e criem respostas discursivas às tensões que vivenciam. A escola, nesse cenário, deixa de ser espaço de contenção da linguagem e torna-se território de produção cultural, no qual os jovens têm o direito de falar, de serem ouvidos e de representarem a si mesmos com as linguagens que dominam.

PROTAGONISMO JUVENIL E PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

A concepção de protagonismo juvenil, tal como expressa nas políticas públicas educacionais contemporâneas, parte do reconhecimento da juventude como sujeito de direitos, de linguagem e de ação no mundo. Essa perspectiva rompe com visões tuteladas ou deficitárias sobre os jovens e propõe que eles sejam considerados agentes da própria formação, com capacidade de refletir, intervir e criar. Segundo Arroyo (2012) e Dayrell (2007), as juventudes não apenas frequentam a escola: elas a significam, a tensionam e a reinventam. Nessa mesma direção, o Caderno de Protagonismo Estudantil da SEDUC-GO (Goiás, 2024, p. 30) destaca que o que os adolescentes e jovens pensam, dizem e fazem tem potencial para ultrapassar os limites de seus contextos pessoais e familiares, impactando a vida comunitária e social em maior escala, ao mesmo tempo em que "reconhece-se que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos."

No contexto do Ensino Médio em tempo integral, a centralidade do protagonismo juvenil torna-se ainda mais evidente. A proposta de educação integral desenvolvida em redes estaduais como a de Goiás apoia-se na escuta ativa dos estudantes, na mediação dialógica e no estímulo à participação em decisões e práticas

escolares. Conforme destaca o documento da SEDUC-GO (Goiás, 2024, p. 27), "o protagonismo é um dos princípios pedagógicos que norteiam a Educação Integral em Tempo Integral, compreendendo os estudantes como sujeitos de direito, com voz, vez e participação nas ações escolares e sociais". Essa perspectiva encontra ressonância em Kalantzis e Cope (2010), para quem cabe ao professor criar condições que permitam aos estudantes expressarem-se em diferentes linguagens, operarem com seus próprios repertórios e assumirem a autoria de suas experiências. Trata-se, portanto, de reconhecer que os jovens não apenas aprendem, mas também ensinam, criam e comunicam.

No caso de Goiás, a Matriz de Habilidades Essenciais da SEDUC (2025) reforça o trabalho com gêneros discursivos como componente curricular estruturante do ensino de Língua Portuguesa. Desde o primeiro bimestre, os descritores incluem o planejamento, leitura e produção de gêneros como reportagem, artigo de opinião, carta argumentativa, conto, crônica, entre outros. A abordagem é centrada em práticas sociais reais de linguagem, que envolvem argumentação, análise crítica e autoria — competências diretamente ligadas ao exercício do protagonismo. Ao associar a aprendizagem à produção de sentidos, a matriz favorece práticas formativas em que o estudante se posiciona discursivamente diante das questões que o afetam.

Essa diretriz dialoga com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende o ensino de Língua Portuguesa como espaço de ampliação da competência discursiva, da leitura crítica e da construção de identidades. Os gêneros textuais, nesse sentido, não são conteúdos a serem decorados, mas práticas vividas, que se materializam em projetos, intervenções e produções criativas. Como argumentam Rojo (2012) e Teno, Oliveira e Oliveira (2020), o ensino de gêneros deve considerar sua multimodalidade e seu caráter situado, explorando a articulação entre linguagem, cultura e tecnologia.

No contexto das discussões sobre currículo e protagonismo, é necessário também problematizar as diretrizes oficiais que estruturam as práticas escolares. Oliveira e Araújo (2025, p. 45) afirmam que "o DC-GO [Documento Curricular de Goiás] opera sobre a base da estabilidade cultural e da homogeneização discursiva", o que dificulta o reconhecimento da diversidade de práticas linguísticas e culturais dos estudantes. Tal estrutura curricular, ao privilegiar normativas centradas na linguagem padrão, tende a invisibilizar os modos de dizer e existir que não se alinham ao modelo dominante. A experiência com o curta-metragem, nesse sentido, atua como forma de reequilibrar as vozes no espaço escolar, permitindo que sujeitos historicamente silenciados tenham suas narrativas legitimadas e difundidas.

A produção de curtas-metragens no ambiente escolar se alinha a essas orientações ao promover práticas discursivas que integram imagem, som, narrativa e argumentação. Silva (2019) observa que os estudantes, ao participarem de projetos audiovisuais, mobilizam conhecimentos múltiplos e constroem discursos autorais que refletem suas vivências. Para ele, "vídeos são mais uma forma de assimilação de conteúdo, análise crítica da realidade e produção de conhecimento" (Silva, 2019, p. 22) Silva, Rodrigo Assis da…. Essa compreensão insere o curta como gênero didático, capaz de potencializar o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo e favorecer o protagonismo estudantil.

Além disso, ao possibilitar a autoria coletiva e a experimentação com diferentes linguagens, os projetos com audiovisual materializam a proposta da educação integral em sua dimensão formativa. Cunha (2023) e Ramos (2020) apontam que o cinema escolar cria espaços de escuta, expressão e acolhimento, nos quais os jovens exercitam a liberdade criativa e o compromisso ético. Os curtas produzidos pelos estudantes não apenas demonstram domínio técnico ou temático, mas revelam formas de ver o mundo, tensionar normas, construir identidades e propor mudanças. São, portanto, manifestações legítimas de protagonismo discursivo e social.

Dessa forma, a convergência entre as diretrizes curriculares, a política de educação integral e os projetos de autoria audiovisual configura um terreno fértil para práticas pedagógicas emancipadoras.

Ao reconhecer os estudantes como sujeitos de linguagem e valorizar sua participação ativa no processo educativo, a escola pública fortalece seu compromisso com a democracia, com a inclusão e com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente no mundo. O protagonismo juvenil, nesses termos, não é apenas um ideal normativo: é uma prática discursiva e política que se realiza no cotidiano da sala de aula.

O PROJETO VOZES NA TELA: CURTA-METRAGEM COMO PRÁTICA DE AUTORIA E LETRAMENTO MULTIMODAL

O Projeto Cineclube Vozes na Tela é uma iniciativa educacional desenvolvida em uma escola pública do Estado de Goiás, com estudantes do ensino médio vinculados à política de tempo integral. Idealizado por Gomes (2022) a partir de sua pesquisa de mestrado, o projeto se alicerça na articulação entre letramento multimodal e protagonismo juvenil, tendo como eixo central a produção de curtas-metragens como prática de expressão autoral, crítica e cidadã no espaço escolar. Atualmente, a proposta segue viva e em expansão, sendo conduzida por jovens protagonistas que encontram no cinema uma linguagem legítima de construção de sentido e intervenção social.

Sua concepção parte da compreensão de que o cinema pode ocupar, na escola, um lugar de prática formativa, integradora e crítica

— para além do recurso didático pontual. O projeto se fundamenta na ideia de que os estudantes, ao serem estimulados a produzir suas próprias narrativas, tornam-se sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem, experimentando a escola como território de criação, escuta e autoria. Nesse sentido, o Vozes na Tela promove um espaço onde as vozes juvenis ganham visibilidade por meio da linguagem audiovisual, favorecendo uma pedagogia da presença, da escuta e da criação.

As etapas do projeto envolvem processos formativos e colaborativos, que incluem rodas de conversa, análises de filmes, oficinas de roteiro e audiovisual, filmagens, edição e culminância com exibições públicas. Cada curta-metragem parte de temas escolhidos pelos próprios estudantes, com base em suas experiências, inquietações e contextos. A produção audiovisual se transforma, assim, em um exercício de autoria crítica e de letramento expandido, que integra diferentes modos semióticos e favorece o desenvolvimento de competências comunicativas, criativas e sociais.

Os temas abordados nos curtas revelam o compromisso do projeto com a escuta ativa e o diálogo com o território: racismo, feminicídio, exclusão escolar, saúde mental, direitos humanos, relações digitais, envelhecimento e violência foram algumas das pautas trazidas pelos estudantes. A elaboração das narrativas passa por todas as etapas de produção — da pesquisa à escrita do roteiro, do planejamento visual à edição — permitindo que os participantes

construam discursos potentes sobre suas realidades e desejos, em uma perspectiva estética e política.

Essa experiência posiciona o Vozes na Tela como prática de letramento multimodal (Kress, 2010; Lemke, 2010; Rojo, 2012), integrando linguagem verbal, visual, sonora e gestual em um único processo de criação de sentido. Mais do que aprender a usar ferramentas tecnológicas, os estudantes são levados a refletir sobre os discursos que produzem e sobre os modos como desejam ser vistos e ouvidos no espaço social. Ao colocar em prática essa pluralidade semiótica, o projeto se alinha às diretrizes da Educação Integral, que reconhece os estudantes como sujeitos de direitos, dotados de voz, criatividade e capacidade de transformação.

Assim, o projeto consolida-se como prática pedagógica transformadora, integrando os fundamentos do protagonismo juvenil, conforme proposto nos documentos orientadores dos das Escolas de Tempo Integral goianas. Mais do que uma atividade extracurricular, o Vozes na Tela reafirma a potência do cinema como linguagem educativa e do estudante como sujeito histórico capaz de ler criticamente o mundo, produzir sentidos e intervir na realidade por meio de narrativas multimodais que ressoam dentro e fora da escola.

O CINECLUBE E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Como já dito, trata-se de implementar um cineclube em um Centro de Ensino em Período Integral, na cidade de Goiânia, no maior bairro da capital, que conta com uma população numerosa e, ao mesmo tempo, carente em diversos sentidos, mas trataremos aqui mais especificamente da carência cultural que atinge de forma salutar a grande massa brasileira e não poderia ser diferente na capital goianiense.

A principal preocupação deste projeto é fazer com que os alunos sejam protagonistas e se dediquem a ler, escrever, debater e criar curtas-metragens com a finalidade de conscientização e engajamento sociopolítico. Sendo assim, a proposta é trabalhar dentro do Protagonismo Juvenil e em sala de aula como metodologia ativa para os componentes curriculares do núcleo comum, principalmente.

A necessidade de um cineclube em uma escola de tempo integral para alunos carentes

A implementação de um cineclube em uma escola de tempo integral voltada para alunos carentes, tanto financeiramente quanto culturalmente, não é apenas uma atividade complementar, mas uma ferramenta essencial para a formação crítica, emocional e social desses jovens. Em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, em

que o acesso a bens culturais é limitado, o cinema assume um papel transformador, ampliando horizontes, estimulando a reflexão e oferecendo novas perspectivas de mundo. Como afirma Paulo Freire (1996), a educação não é uma transmissão de conhecimento, mas precisa ser vista e entendida como um ato de libertação e humanização. Nesse sentido, o cineclube se configura como um espaço de diálogo e emancipação, permitindo que os estudantes reconheçam suas próprias realidades e, ao mesmo tempo, transcendam-nas por meio da arte.

O cinema, enquanto linguagem artística e documental, possui a capacidade única de contar histórias que muitas vezes ecoam as vivências desses alunos, ao mesmo tempo em que os expõem a realidades distantes da sua. Jean-Claude Bernardet (1985) destaca que um filme tanto é uma janela para o outro quanto um espelho de si. Para jovens em situação de carência cultural, essa experiência pode ser revolucionária, pois permite que se identifiquem com narrativas diversas, questionem estereótipos e construam um senso de pertencimento mais amplo. Além disso, a discussão coletiva sobre os filmes assistidos estimula o pensamento crítico, habilidade fundamental em uma sociedade marcada pela desinformação e pela manipulação midiática.

Do ponto de vista pedagógico, o cineclube também contribui para a formação integral dos alunos, integrando-se de maneira interdisciplinar ao currículo escolar. Como aponta Napolitano (2003),

ao dizer quão poderoso é o cinema enquanto recurso midiático para o estudo de todos os componentes curriculares do núcleo comum, além do que propicia a capacidade de síntese e engajamento emocional. Em uma escola de tempo integral, onde há mais tempo disponível para atividades extracurriculares, o cineclube pode ser articulado com outras disciplinas, enriquecendo o aprendizado e tornando-o mais significativo. Por exemplo, um filme como Cidade de Deus (2002) pode suscitar debates sobre desigualdade social e violência urbana, temas urgentes na realidade de muitos estudantes, enquanto obras como O Menino e o Mundo (2013) podem abordar, de forma sensível, questões como migração e infância.

Além disso, o cineclube funciona como um espaço de acolhimento e expressão, algo fundamental para alunos que muitas vezes enfrentam dificuldades emocionais decorrentes de suas condições de vida. Segundo Duarte (2002), de modo simbólico e seguro a arte cinematográfica provoca identificação e catarse e pode contribuir com os jovens para que consigam processar suas próprias experiências. Em um ambiente escolar que busca ser inclusivo, assistir a filmes e debatê-los coletivamente fortalece os vínculos entre os alunos, promovendo empatia e cooperação.

Nesse contexto, a Proposta Pedagógica da Educação Integral em Goiás (Goiás, 2024) reforça que o protagonismo juvenil e a formação integral dos estudantes devem permear todas as dimensões do currículo, incluindo atividades que ampliem repertórios culturais e

desenvolvam competências socioemocionais. O documento destaca que práticas como as do cineclube potencializam a autonomia, o senso crítico, a criatividade e a capacidade de diálogo, elementos considerados essenciais para a formação de sujeitos solidários, participativos e comprometidos com a transformação social. Assim, a educação integral deixa de ser apenas uma ampliação de carga horária e passa a ser entendida como um projeto político-pedagógico que valoriza a autoria, a expressão e o engajamento juvenil.

Não se pode ignorar o aspecto da democratização cultural. Em um país onde o acesso ao cinema ainda é restrito a poucos, especialmente nas periferias, a escola torna-se um espaço fundamental para ampliar as oportunidades. A cultura constitui um direito básico e uma condição indispensável para o exercício pleno da cidadania, conforme destaca Canclini (2008). O cineclube, portanto, não é um projeto opcional, mas uma necessidade urgente em escolas que atendem a alunos carentes, pois oferece não apenas entretenimento, mas ferramentas para que esses jovens possam se enxergar como sujeitos ativos na construção de suas próprias histórias e da sociedade como um todo.

Em síntese, a criação de um cineclube em uma escola de tempo integral para alunos em situação de vulnerabilidade é um investimento em educação crítica, em humanização e em justiça social. Através do cinema, esses estudantes ganham voz, repertório e, acima

de tudo, a certeza de que suas vivências importam e podem ser transformadas em potência criativa e cidadã.

Formação dos alunos para o cineclube e o Protagonismo Juvenil

A implementação de um cineclube em uma escola de tempo integral para alunos carentes exige não apenas a exibição de filmes, mas uma formação consistente dos estudantes para que possam participar ativamente, assumindo papéis de organização, mediação e debate. Essa formação é essencial para garantir que o projeto não seja apenas mais uma atividade passiva, mas um espaço de protagonismo juvenil, em que os alunos desenvolvam autonomia, pensamento crítico e habilidades comunicativas. De acordo com Costa (2000, p. 45), "o protagonismo juvenil é uma abordagem educativa que coloca o jovem no centro da ação, como sujeito de transformação de sua realidade". Nesse sentido, a preparação dos estudantes para o cineclube deve ir além da simples exibição de filmes, envolvendo capacitação técnica, discussão crítica e gestão coletiva.

Um dos pilares dessa formação foi o curso realizado no CEPAE-UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás), que ofereceu aos alunos noções básicas sobre linguagem cinematográfica, curadoria de filmes e mediação de debates. Segundo Duarte (2002, p. 72), "a educação para o cinema não se resume a assistir filmes, mas a aprender a

decodificar suas mensagens, contextos e técnicas, tornando a experiência mais reflexiva". O curso permitiu que os estudantes compreendessem a importância da seleção de obras que dialogassem com suas realidades, ao mesmo tempo em que os desafiaram a explorar narrativas diversas. Além disso, trouxe noções de como estruturar um debate pós-filme, incentivando a escuta ativa e a argumentação fundamentada.

Outro componente fundamental que alicerça o projeto tem sido a formação online que ocorre por meio de trocas de experiências com outros cineclubes e estudiosos da área em Goiás e está sendo realizada pela coordenadora do projeto, uma aluna do 1º ano do ensino médio, que demonstra como o protagonismo juvenil pode ser efetivado na prática. A jovem, mesmo estando em uma etapa inicial da educação básica, assumiu a liderança do cineclube após participar de oficinas de educomunicação e receber mentoria de professores. Isso corrobora a ideia de Dayrell (2003, p. 89) de que "o jovem, quando estimulado e apoiado, é capaz de assumir responsabilidades e gerir projetos com maturidade, desde que receba as ferramentas necessárias". A formação online incluiu temas como organização de sessões, técnicas de mediação e estratégias para engajar outros alunos, reforçando a ideia de que a gestão do cineclube não deve ser centralizada apenas em adultos, mas construída coletivamente pelos próprios jovens.

O momento do protagonismo juvenil no cineclube se consolida quando os alunos não apenas assistem aos filmes, mas também escolhem as temáticas, elaboram roteiros de discussão e convidam a comunidade para participar. Conforme Costa (2000, p. 52) ressalta, "o verdadeiro protagonismo acontece quando os jovens deixam de ser espectadores e passam a ser autores de suas próprias histórias". No contexto do cineclube, isso se traduz em atividades como a criação de mostras temáticas, uma vez que nos apropriamos dos temas transversais propostos pela SEDUC Goiás para promover a produção de críticas cinematográficas e até a realização de curtas-metragens que retratem as vivências da escola de tempo integral e da educação de forma integral.

Essa abordagem está alinhada com os princípios da educação integral, que, segundo Moll (2012, p. 34), "pressupõe o desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito, incluindo sua capacidade de intervenção social". A formação contínua dos alunos, portanto, não se restringe a aspectos técnicos, mas também ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como trabalho em equipe, empatia e resolução de conflitos. Isso é especialmente relevante em um contexto de vulnerabilidade social, em que muitos jovens têm poucas oportunidades de exercer liderança. Como aponta Sposito (2005, p. 118), "a participação em projetos coletivos fortalece a autoestima dos jovens e os prepara para desafios futuros, tanto na vida acadêmica quanto no mercado de trabalho".

Em síntese, a estruturação do cineclube como um espaço de protagonismo juvenil exige uma formação intencional e contínua, que vá além da exibição de filmes e permita aos alunos assumirem papéis ativos na gestão do projeto. O curso no CEPAE-UFG e a liderança da aluna-coordenadora exemplificam como essa formação pode ser concretizada, transformando o cineclube em uma ferramenta de empoderamento e educação crítica. Como afirma Freire (1996, p. 58), "ninguém liberta ninguém, os homens se libertam em comunhão". O cineclube, nessa perspectiva, não é apenas um projeto cultural, mas um espaço de construção coletiva de conhecimento e cidadania.

O cineclube vozes na tela: dispositivo pedagógico para a construção de saberes críticos através da linguagem cinematográfica

O cineclube integrado a uma escola de tempo integral representa uma proposta educativa inovadora, que combina o estudo do cinema, o desenvolvimento do senso crítico e a prática criativa, oferecendo aos alunos uma vivência que vai além da simples assistência a filmes.

Estruturado em fases claramente definidas, o projeto percorre um caminho formativo completo: inicia-se com a fundamentação teórica e a seleção cuidadosa de filmes, passa pela criação e realização de produções audiovisuais pelos estudantes e conclui com a

apresentação pública dos trabalhos, que este ano serão apresentados numa noite de gala no Cinex Oscar Niemeyer, importante centro cultural goianiense que confere prestígio à iniciativa.

A primeira fase do projeto consiste na preparação do ambiente expositivo, que é cuidadosamente organizado com recursos materiais como almofadas, colchonetes e banners, criando uma atmosfera imersiva e convidativa ao debate cinematográfico. Paralelamente, realiza-se uma seleção criteriosa dos filmes a serem exibidos, priorizando obras que suscitem reflexões sobre temas como identidade, diversidade e direitos humanos, alinhando-se assim aos princípios de uma educação crítica e emancipatória. Nesse sentido, conforme destaca Napolitano (2003, p. 45), "a escolha criteriosa dos filmes é fundamental para que o cineclube cumpra seu papel educativo". Entre as exibições já realizadas, destacam-se títulos como Moana 2, cuja narrativa, centrada em questões culturais e ambientais, proporcionou ricas discussões entre os estudantes.

Em seguida, os alunos são conduzidos ao processo de roteirização, no qual, sob orientação de professores e profissionais do audiovisual, elaboram narrativas autorais em grupo, explorando temáticas pertinentes ao seu cotidiano e imaginário. Bergala (2008, p. 72) ressalta que "o processo criativo de roteirização permite aos jovens expressarem suas visões de mundo de forma autoral", evidenciando o potencial formativo dessa etapa. Uma vez finalizados os roteiros, os estudantes partem para a gravação e edição dos curtas-

metragens, utilizando equipamentos acessíveis, como celulares e câmeras digitais, e softwares de edição como CapCut. Conforme argumenta Martín-Barbero (2009, p. 118), "a produção audiovisual na escola democratiza o acesso aos meios de comunicação e estimula a criatividade", reforçando a importância dessa prática no contexto educacional.

O Cineclube Vozes na Tela configura-se como um espaço pedagógico privilegiado no contexto escolar, estabelecendo-se como locus de produção discursiva e prática social através da linguagem audiovisual. Ao eleger temáticas estruturantes como bullying, processos de superação, a dimensão política do ato de estudar e as questões identitárias da negritude, o projeto transcende a mera exibição fílmica para assumir um caráter formador de consciência crítica. Conforme assevera Napolitano (2003, p. 67), "o cinema, enquanto artefacto cultural e dispositivo pedagógico, possibilita a desnaturalização de estruturas sociais cristalizadas, oferecendo ferramentas epistemológicas para sua problematização".

A metodologia adotada pelo cineclube fundamenta-se em uma organização por eixos temáticos e frentes de trabalho especializadas (roteirização, captação de imagens, edição e difusão), configurando o que Schön (2000) denomina de "comunidade de prática reflexiva". Essa estruturação possibilita não apenas a otimização do processo criativo, mas principalmente a valorização das competências singulares dos participantes, materializando o princípio

freireano de que "a educação emancipatória requer o reconhecimento dos saberes experienciais como fundamento para a construção de novos conhecimentos" (Freire, 1996, p. 54).

Os resultados obtidos demonstram uma dupla dimensão de impactos: no plano individual, observa-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais; no plano coletivo, constata-se a produção de um capital cultural que transcende os muros institucionais. As produções audiovisuais geradas no âmbito do projeto têm circulado em mostras competitivas e festivais estudantis, confirmando a tese de Martín-Barbero (2009, p. 112) sobre "a potência transformadora das narrativas juvenis quando inseridas no espaço público".

Sob a perspectiva da pedagogia crítica, o Cineclube Vozes na Tela emerge como uma significativa tecnologia social educativa, cujos impactos transcendem a dimensão meramente instrumental do ensino. Esta iniciativa configura-se como um dispositivo pedagógico complexo que opera em quatro eixos fundamentais de transformação educacional. Primordialmente, o projeto desenvolve competências de letramento múltiplo, abarcando simultaneamente três dimensões essenciais: o letramento audiovisual, que capacita os estudantes na linguagem e produção cinematográfica; o letramento crítico, que possibilita a análise e desconstrução de discursos hegemônicos; e o letramento digital, que instrumentaliza os participantes nas técnicas contemporâneas de produção e disseminação de conteúdo. Como

afirma Soares (2004), tal abordagem multidimensional responde às exigências de uma educação integral na sociedade contemporânea.

Em segundo plano, o cineclube atua como catalisador de processos de ressignificação de experiências, tanto no plano individual quanto coletivo. Através da linguagem cinematográfica, os jovens encontram meios de reinterpretar suas vivências pessoais e comunitárias, transformando narrativas particulares em discursos socialmente relevantes. Neste aspecto, corroboramos com a perspectiva de Bruner (2001) sobre "a construção narrativa da realidade" como ferramenta de empoderamento identitário.

Um terceiro aspecto relevante reside na capacidade do projeto de articular saberes formais e comunitários. O cineclube opera como interface dialógica entre o conhecimento escolar institucionalizado e os saberes produzidos na comunidade, criando o que Santos (2007) denomina de "ecologia de saberes". Esta articulação possibilita uma educação mais contextualizada e significativa.

A iniciativa consolida espaços autênticos de protagonismo juvenil, já que os estudantes assumem papeis ativos na construção de conhecimento e na produção cultural. Como destaca Dayrell (2007), "o verdadeiro protagonismo juvenil ocorre quando os jovens se tornam autores de seus processos formativos", condição plenamente alcançada neste projeto. Estes quatro eixos conjugados transformam o Cineclube Vozes na Tela em uma experiência educativa ímpar, que

supera os limites tradicionais da escolarização ao integrar produção cultural, desenvolvimento de competências e engajamento social.

Cabe, então, dizer que os curtas produzidos são exibidos em sessões abertas à comunidade escolar e submetidos a seleções para participação em festivais estudantis externos. Os trabalhos mais destacados integrarão a programação de um evento de culminância no Cinex Oscar Niemeyer, projetados em um espaço profissional, conferindo visibilidade às produções dos jovens realizadores. Essa socialização das obras, conforme Freire (1996, p. 89), "é um passo essencial para a valorização de suas vozes", consolidando o cineclube como um projeto que não apenas forma espectadores críticos, mas também protagonistas criativos capazes de produzir cultura e conhecimento.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, fundamentada na análise de uma prática pedagógica desenvolvida no contexto da educação integral. O objeto de estudo é o projeto Vozes na Tela, implementado em uma escola pública da rede estadual de Goiás, com estudantes do ensino médio, e desenvolvido no âmbito da política de tempo integral. A escolha por essa abordagem justifica-se pela ênfase na

interpretação de sentidos, práticas e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na produção de curtas-metragens escolares.

A metodologia adotada inclui análise documental e análise de conteúdo. Os principais materiais investigados foram os registros da implementação do projeto, o livro da autora idealizadora (Gomes, 2022), os cadernos institucionais da SEDUC-GO sobre Educação Integral e Protagonismo Juvenil, bem como curtas-metragens produzidos pelos estudantes durante a execução do projeto. Esses documentos forneceram subsídios para compreender o processo formativo, a estrutura das atividades e os sentidos pedagógicos atribuídos ao cinema como linguagem educativa e como prática de autoria.

A análise documental foi orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), com foco em categorias previamente definidas a partir dos objetivos da pesquisa: (1) protagonismo juvenil; (2) letramento multimodal; (3) práticas autorais e expressivas; (4) articulação com o currículo da educação integral. A triangulação entre os documentos pedagógicos, as produções estudantis e o referencial teórico permitiram construir uma leitura crítica do projeto, considerando o contexto educacional goiano e os fundamentos das políticas públicas que orientam a formação integral.

Optou-se também por realizar a leitura dos curtas-metragens como textos multimodais, entendendo-os como práticas de linguagem que articulam múltiplos modos semióticos – verbal, visual, sonoro e

gestual – na construção de sentido (Kress; Van Leeuwen, 2001; Rojo, 2012). A produção audiovisual dos estudantes foi analisada com base em sua composição estética, nos temas abordados e na forma como os sujeitos se inserem como protagonistas de suas narrativas.

A metodologia deste estudo, portanto, não se restringe à descrição de uma experiência, mas busca compreender como práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na cultura digital e na escuta ativa dos estudantes, podem promover o desenvolvimento integral por meio de projetos interdisciplinares, críticos e autorais. Dessa forma, o projeto Vozes na Tela é interpretado como uma prática que sintetiza as diretrizes da educação integral em Goiás, colocando o estudante no centro da aprendizagem e da criação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vitor Savio de; OLIVEIRA, Vanusa Batista de. Decolonização do currículo de Língua Portuguesa: uma análise crítica do Documento Curricular Ampliado de Goiás. In: GANDRA, Gustavo Henrique (org.). Propostas, fissuras e provocações: diálogos entre educação, cultura e decolonialidade. Goiânia, GO: Instituto Dering Educacional, 2025. p. 31–50. (Coleção estudos livres). ISBN 978-65-984989-2-4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/390743276_propostas_fissuras_e_provocacoes_dialogos_entre_educacao_cultura_e_decolonialidade Acesso: 18 jun. 2025.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERGALA, A. A Hipótese-Cinema. Revista Contemporânea de Educação, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2025.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EdUSP, 2008.

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002. 1 DVD.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2000.

CUNHA, Rita de Cássia da Silva. A produção do curta-metragem por adolescentes: da aprendizagem ao sentido de vida. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2023. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/1162/6/cunha_rdcds_tm.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno das relações entre escola e juventude. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, set./dez. 2007.
DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n. 24, 2003.
DIONÍSIO, Angela Paiva. Letramento e multiletramentos: repensando os conceitos e a sala de aula. Revista do GELNE, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 113-127, jan./jun. 2011.
DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
FILHO, Roberto Barbosa Costa; TAVARES, Márcia. O uso dos gêneros conto e curta-metragem como estratégia para a formação do leitor literário. Revista Conhecimento Online, v. 3, n. 2, p. 130–145, 2021. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/386741034.pdf. Acesso: 18 jun. 2025.
FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular Ampliado do Estado de Goiás – Etapa Ensino Médio. Goiânia: SEDUC-GO, 2020. Disponível em: https://www.seduc.go.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2025.
GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Matriz de Habilidades Essenciais – Ensino Médio. Goiânia: SEDUC-GO, 2025. Disponível em: https://www.seduc.go.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2025.
GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Caderno Proposta Pedagógica: Programa Educação Plena e Integral. Goiânia: SEDUC-GO, 2024.
GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Caderno de Protagonismo Estudantil: Meu CEPI é 10. Goiânia: SEDUC-GO, 2025.
GOMES, Thaisy de Carvalho Rocha. Cineclube no ensino médio: formação e protagonismo estudantil. São Paulo: Appris, 2022.
KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The teacher as designers: pedagogy in the new media age. E-Learning and Digital Media, v. 7, n. 3, p. 200–222, 2010. DOI: 10.2304/elea.2010.7.3.200.
KRESS, Gunther. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. Londres: Routledge, 2010.
MARTÍN-BARBERO, J. Dos Meios às Mediações. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. O campo dos estudos do letramento no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. Letramento e diversidade. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19–40.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 15–31.
MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2012.
MONTE MOR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: OLIVEIRA, Kátia; ROJO, Roxane (org.). Letramentos em terra de Paulo Freire. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 21–38.
NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.
O MENINO e o mundo. Direção de Alê Abreu. São Paulo: Filme de Papel, 2014. 1DVD.
PEREIRA, Adriana dos Santos. Letramento multimodal crítico em perspectiva decolonial. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 204–218, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.8354214.
RAMOS, Adriano Vito Correia. O curta-metragem em sala de aula: o gênero multimodal e a conscientização contra o racismo no ensino fundamental. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_0749339b19ccfac057d6592405d0a389 Acesso: 18 jun. 2025.
REGNER, A. P.; VILAS BOAS, G. Pedagogia dos multiletramentos e letramento multimodal crítico: uma proposta de exploração didática

de texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa. Revista de Estudos da Linguagem, v. 31, n. 4, p. 1891–1915, 2023. DOI: 10.17851/2237-2083.31.4.1891-1915.
RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da pedagogia dos multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. Diálogo das Letras, Mossoró, v. 9, p. e02011, 2020. DOI: 10.22297/2316-17952020v09e02011.
ROJO, Roxane Helena. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista Famecos, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23–32, nov. 2003. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/3229. Acesso em: 20 abr. 2025.
SILVA, Rodrigo Assis da. Curta-metragem na escola: análise dos multiletramentos no processo de produção de curtas. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22819. Acesso em: 20 abr. 2025.
SOARES, Laize de Jesus Gama. Multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta didática com o design curta-metragem. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2023.
SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002.
SPOSITO, Marília. Juventude e escolarização: os desafios do presente. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Ana Luiza B. B. Oliveira e Angela Kleiman. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
TENO, N. A. C.; OLIVEIRA, E. L. dos S.; OLIVEIRA, A. P. F. de. Multimodalidade e o conhecimento de mundo: articulações necessárias para a construção de sentido / Multimodality and the

knowledge of the world: necessary articulations for the construction of meaning. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 11, p. 92776–92790, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-621. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/20613/16476. Acesso: 18 jun. 2025.

VAN LEEUWEN, Theo. Introducing social semiotics. Londres: Routledge, 2006.

VASCONCELLOS, Érica T. de.; BORTOLUZZI, VI; GHISLENI, T.S. Gênero e multimodalidade. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 1, pág. e14610111255, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11255. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11255

VIAN JR., Orlando; ROJO, Roxane Helena. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. Raído, Dourados, v. 14, n. 36, p. 216–232, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.12045.

A HISTORICIDADE DA TEORIA DA ATIVIDADE: UM OLHAR SOBRE A TRANSGENERACIONALIDADE DA CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE VIGOTSKI

Márcia Mendes Marquez de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este artigo explora a evolução da teoria da atividade dentro da tradição da Teoria Histórico-Cultural (THC), abordando as contribuições de seus principais representantes, desde Vigotski a Davydov mediado por Daniil Borisovich Elkonin. Aponta a contribuição transgeracional de Lev Semionovitch Vigotski, considerado o expoente da primeira geração da tradição histórico-cultural, Vigotski ultrapassa sua própria época e influencia diretamente os pensadores da terceira geração, como V. V. Davydov e Mariane Hedegaard. O trabalho apresenta um percurso histórico-analítico que valoriza a permanência e transformação das ideias vigotskianas ao longo do tempo. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico.

A partir de uma perspectiva histórica, a pesquisa analisa como o conceito de atividade foi expandido e reformulado, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ao longo do tempo.

A Teoria da Atividade, em sua expressão mais elaborada, configura-se como uma abordagem epistemológica que visa compreender a constituição do sujeito a partir das práticas sociais,

mediadas pela cultura e pela história. Essa teoria emerge no contexto da Psicologia Histórico-Cultural e se desenvolve ao longo de quatro gerações teóricas, com destaque para Lev Semionovitch Vigotski, considerado o pai fundador dessa corrente. Através de suas proposições iniciais sobre a mediação simbólica, a zona de desenvolvimento proximal e o processo de internalização, Vigotski se torna uma referência constante nas gerações subsequentes, notadamente na terceira, representada por V. V. Davydov e Mariane Hedegaard.

A proposta deste artigo é reconstruir essa continuidade teórica por meio da análise da transgeracionalidade do pensamento de Vigotski, evidenciando sua influência não apenas como marco inaugural, mas como fundamento permanente das gerações seguintes, com ênfase na primeira e na terceira geração, onde a contribuição vigotskiana é mais proeminente.

A TRAJETÓRIA DE ELKONIN E A TEORIA HITÓRICO-CULTURAL

Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) foi um estudioso que desenvolveu pesquisas juntamente com Vigotski, Leontiev e Davydov. Esteve presente em gerações diferentes na continuidade de um ideal, a partir da teoria histórico-cultural.

Nota: Elkonin

Daniil Borisovich Elkonin, teorico que consideramos transversal às gerações de Vigotski à Davydov.

Suas obras contribuíram para a continuidade da teoria histórico-cultural. Nascido na Ucrânia, iniciou seus estudos no seminário de Poltava, interrompidos pela Revolução de 1920. Em 1924, ingressou no Instituto Pedagógico de Herzen, em Leningrado, onde conheceu Vigotski e Leontiev. Após a graduação, trabalhou como assistente de laboratório e paidólogo, aproximando-se de Vigotski, com quem desenvolveu hipóteses sobre a brincadeira infantil, tema que se tornou central em seus estudos.

Com a morte de Vigotski em 1934, Elkonin passou a integrar o grupo de Leontiev. Em 1936, devido a repressões stalinistas, teve sua atuação interrompida, dedicando-se temporariamente à pintura e à venda de tapetes. Retornou à docência em 1937, focando no ensino da leitura e escrita. Durante a Segunda Guerra Mundial, serviu no Exército Soviético, sendo condecorado, mas enfrentou perdas pessoais profundas com a morte de sua esposa e filhas.

Na década de 1950, sua produção acadêmica cresceu, abordando o desenvolvimento psíquico infantil, a psicologia da aprendizagem e a atividade de estudo. Fundou a Escola Experimental de Moscou em 1959 e dirigiu o Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar. Seus estudos culminaram na publicação de obras

como Psicologia Infantil (1960), Psicologia do Jogo (1978) e na participação na edição das Obras Escolhidas de Vigotski.

Elkonin foi uma figura transversal na psicologia soviética, atuando em três gerações de pesquisadores e contribuindo significativamente para temas como o desenvolvimento infantil, a psicologia da brincadeira, a atividade de estudo e a periodização do desenvolvimento humano. Sua influência chegou ao Brasil na década de 1980, enriquecendo o entendimento sobre o desenvolvimento psicológico infantil e escolar. Sua trajetória reflete a continuidade e evolução da teoria histórico-cultural na psicologia.

Depois de meio século de pesquisas, em 1978, conclui seus estudos sobre a brincadeira, publicando o livro "Psicologia do jogo".

Elkonin pertencente à geração pós-revolucionária dos psicólogos soviéticos, que esteve presente, inicialmente, nas primeiras gerações de teóricos da teoria histórico-cultural, com Vigotski, Leontiev e Luria e, posteriormente, deu continuidade às suas pesquisas com uma nova geração, com o teórico Davydov. Dada à sua longevidade e dedicação, Elkonin com seus 80 anos de vida percorreu três gerações de pesquisadores, sendo uma espécie de teórico transversal, que atravessa as diversas temáticas estudadas em cada geração de teóricos, deixando sua contribuição e fazendo discípulos de uma teoria.

As produções desses autores russos chegaram ao Brasil a partir da década de 1980, juntamente com os trabalhos de Vigotski.

Os trabalhos de Elkonin contribuíram para formar um sólido corpo teórico sobre temas, como: psicologia do desenvolvimento infantil, psicologia da brincadeira infantil, jogo, desenvolvimento da linguagem e do pensamento em crianças pré-escolares e escolares, atividade de estudo, periodização do desenvolvimento humano, sobretudo infantil e escolar, e ideias acerca da psicologia do adolescente.

Após percorrer a vida e as obras do autor, buscaremos compreender os percursos da teoria histórico-cultural nas pesquisas de Elkonin referentes à atividade de estudo e à periodização do desenvolvimento humano.

ELKONIN E O ENFRENTMENTO ÀS CAUSAS DA TEORIA

Elkonin enfrentou muitas dificuldades devido às condições políticas adversas, guerras e instabilidades econômicas, mas conseguiu crescer intelectualmente e deixar um importante legado cultural. Ele resistiu às imposições de um governo autoritário e viveu momentos de grandes transformações na sociedade, especialmente nas áreas de poesia, teatro, literatura, cinema e pintura. O processo revolucionário também impulsionou uma revolução na consciência social, influenciada pelos ideais de Lenin em 1923 e 1924, considerados momentos-chave para o desenvolvimento do sujeito na teoria histórico-cultural.

> A primeira geração da Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski, composta pelos integrantes nominados anteriormente, viveu uma época que encabeçou profundas mudanças sociais, culturais, que iam marchando em sentido à construção de uma nova sociedade, de um novo homem, pensado no coletivo, no socialismo (Lazaretti, 2011, p. 25).

Esta geração sobreviveu a intempestivas represálias e contextos de guerras e revoluções. "[...] ardiam em sofrimento os protagonistas da antiga e da nova história: a abstração de uma nova vida e o alcance do devir se processavam com homens concretos, reais, em lutas aguerridas e sangrentas" (BARROCO, 2007 apud LAZARETTI, 2011, p. 25, grifos do autor).

Elkonin realizou várias pesquisas laboratoriais inéditas, uma delas com rãs e choque elétrico que refere a "Ação local da corrente elétrica contínua na inervação espinhal do músculo", que lhe rendeu o título de um grande fisiólogo. Porém, em fins de 1932, quando se apresentou em uma conferência no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, foi duramente criticado. Isso, no entanto, não excluiu o apoio de Vigotski a suas teses (ELKONIN, 1998), o que propiciou a aproximação de ambos, passando a atuar como auxiliar deste.

Após a conferência de Vigotski em 1933, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, Elkonin passou a basear seus estudos teóricos nas ideias de Vigotski, focando na importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Ele afirmou que suas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo foram apoiadas pelas

ideias apresentadas por Vigotski naquela ocasião, destacando a relevância dessas contribuições para a Psicologia.

> L. S. Vigotski deu somente os primeiros passos, os passos mais difíceis na nova orientação, deixando para os futuros pesquisadores uma série de interessantes hipóteses, e possivelmente o mais importante, o histórico e o sistêmico na investigação dos problemas da psicologia, conforme os princípios que estão estruturados em quase todas as suas investigações teóricas e experimentais (Elkonin, 1996, p. 387).

Após dois anos da morte de Vigotski, aproximadamente, Elkonin aproxima-se de Leontiev e passam a realizar pesquisas juntos.

> Elkonin menciona que sua afinidade com Leontiev e Zaporozhéts tornou-se muito próxima, talvez pelos três pertencerem à Escola de Vigotski: "Recordo que, sobre muitos temas, pensávamos quase em uníssono; pode ser também porque éramos da mesma idade, relativamente jovens, por volta dos 30 anos" (Elkonin, 2004, p. 78).

Nota: Zaporozhéts

Zaporozhéts pertencente à escola de Vigotski

Elkonin, por suas relações de trabalho e vida social, se aproximou de Leontiev e sua família, vivendo momentos de grande produtividade na expansão do grupo Troica. Essa fase marcou a consolidação de uma escola baseada em uma forte orientação teórico-

metodológica, alinhada às mudanças sociais e culturais promovidas pela URSS, que buscava construir uma nova sociedade e um novo homem de forma coletiva.

Com a morte de Lenin, o poder passou a ser cada vez mais controlado por Stálin, que implementou uma política ditatorial usando métodos cada vez mais repressivos, como expurgos e campos de concentração. Apesar de suas metas serem socialistas, os meios utilizados se afastaram do socialismo verdadeiro, configurando um capitalismo de Estado. Além disso, o ideal original de Lenin, fundamentado em Marx, foi distorcido, pois a teoria passou a ser usada mais para legitimar a política do que para orientar ações, transformando-se em propaganda e propaganda, ao invés de uma ferramenta de esclarecimento.

Nessa operação com o desenvolvimento do stalinismo, novas formas de alienação e opressão surgiram na realidade soviética, por meio do terror burocrático que apagava mecanicamente qualquer divergência em nome da unanimidade totalitária.

> Contudo, Leontiev e Elkonin, e o grupo sofreu retaliações pelo Partido Comunista, e os obrigou a redirecionarem seus estudos e/ou tomarem rumos clandestinos para a realização destes ou até mesmo se afastarem, temporariamente, de suas investigações. Em meio a essa onda de retaliações, o dogmatismo stalinista mostrou-se como a "única maneira de pensar, crer e se comportar; qualquer outra manifestação de ideias era condenada e criminalizada" (Ferreira, 2000, p. 104).

Com isso, houve uma ascensão do pensamento psicológico a partir de Pavilov, sendo um dos poucos a terem representação em congressos no campo da Psicologia, denominados de Sessões Pavlovianas. Mesmo nesse contexto, a escola de Vigotski ainda resistia e já estava organizada com seus membros que apresentavam suas especialidades. De acordo com Golder (2004):

> Leontiev (Psicologia geral, teoria da atividade, personalidade, sentido pessoal); Luria (Neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo); Galperin (Teoria da formação da atividade mental por etapas); Elkonin (Psicologia do jogo); Zaporojets (Periodização no psiquismo humano, psicologia evolutiva); Bojovich (Psicologia da personalidade, em especial do adolescente); Morozova (Metodologia e fundamentos da educação especial); etc. (Golder, 2004, p. 22).

Devido às retaliações de Stálin, que proibiu as obras de Vigotski, parte do grupo da escola vigotskiana se transferiu para a Academia de Psiconeurologia na Ucrânia.

O Decreto 3, de julho de 1936, pelo Comitê Central do Partido Comunista, prejudicou bastante os estudos sobre o desenvolvimento da psicologia infantil, proibindo a paidologia — a ciência da Psicologia e da Psicologia Infantil — e interrompendo avanços no campo da psicologia histórico-cultural, além de impedir a publicação das obras de Vigotski, que só foram reeditadas vinte anos

depois. Como consequência, a pesquisa foi interrompida, afetando a produção teórica e prática da área, que passou a ser mais burocrática e de gabinete. Elkonin, por sua vez, foi diretamente afetado: perdeu seu cargo de diretor no Instituto de Paidologia de Leningrado e não pôde defender sua tese de doutorado em Psicologia Infantil. Para sobreviver, virou pintor e vendedor de tapetes de parede, mas manifestou interesse ao Secretário do Comitê Regional de Leningrado, A. A. Jdanov, em se tornar professor das séries iniciais.

> Indagado se havia mudado de convicções, afirmou: "[...] não sou acostumado a mudar de opiniões em 24 horas", o que interferiu para não se estabelecer como professor. Posteriormente, consegue atuar em classes iniciais na escola onde estudavam suas filhas, visto que o diretor da escola conhecia-o bem e resolveu correr o risco (Elkonin, 2007, p. 3).

Elkonin realizou vários feitos: investigações científico-pedagógicas; elaboração de materiais e livros para o ensino da leitura e da escrita; e cartilhas para as regiões do Extremo Norte, com instruções e orientações aos professores com bons resultados, como professor de séries iniciais; direção do Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar, no Instituto Científico de Psicologia Geral e Educacional da URSS; e, direção da Academia das Ciências Pedagógicas, juntamente com Davydov; além de muitos trabalhos publicados.

ESTUDOS E PESQUISAS APROXIMAM ELKONIN À DAVYDOV

Entre 1937 e 1960, Elkonin e seus colegas fizeram avanços importantes na elaboração de materiais e livros para o ensino da leitura e escrita, além de fornecer orientações aos professores, obtendo bons resultados. Nesse período, houve uma aproximação com Davydov, marcando uma nova geração que seguia a teoria histórico-cultural.

No final dos anos 1950, Elkonin criou uma escola secundária experimental em Moscou, a Escola Número 91, onde desenvolveu pesquisas sobre o estudo psicológico da atividade de ensino em crianças, formando o que hoje é conhecido como sistema de "Elkonin e Davydov".

Essa teoria, publicada em 1998, é reconhecida como a Teoria da Atividade de Estudo. Elkonin é considerado parte da terceira geração de seguidores de Vigotski. Para organizar suas pesquisas, Elkonin usava diários científicos e se preocupava em garantir que as escolas experimentais tivessem as condições materiais necessárias para um bom funcionamento, além das condições teórico-experimentais. Segundo Lazaretti (2011):

> Todas as premissas do desenvolvimento dessas classes experimentais estiveram alicerçadas na Teoria da Atividade de Leontiev, em que Elkonin concretizou as investigações da atividade de estudo. Para solucionar esses problemas do ensino, primeiro, Elkonin (1999c, p. 84) analisa como

> a criança se desenvolve, afirmando que "a mente da criança desenvolve-se com a aprendizagem. Tudo que uma criança adquire durante o curso de seu desenvolvimento psíquico lhe é dado na forma 'ideal' e dentro do contexto de uma realidade social, que é a fonte do desenvolvimento". Considerando essa premissa, Elkonin (ibidem) parte da compreensão de que a aprendizagem é ativa, portanto, aprender tem aspectos específicos em cada período do desenvolvimento e esses aspectos estão determinados por dois fatores correlacionados: "o conteúdo do material a ser ensinado e a atividade na qual o processo de aprendizagem é uma parte" (Lazaretti, 2011, p. 51-52).

Partindo do princípio de que a aprendizagem é ativa, Elkonin tem como base o pressuposto de que a entrada da criança na escola, ou seja, a transição ao ensino formal marca uma mudança fundamental no conteúdo e no processo da aprendizagem; e, com esse pressuposto, Elkonin e seus colaboradores do laboratório de psicologia buscaram entender como acontece a atividade de estudo e o desenvolvimento psíquico no início da idade escolar.

Assim, esclarece Lazaretti (2011):

> Nessa pesquisa, observou que se tomavam processos do desenvolvimento psíquico da criança, de sua personalidade, como a memória, a percepção, dentre outros, como independentes ou sem nenhuma relação com a atividade de estudo, como se esta não promovesse o desenvolvimento daqueles processos por meio dos conteúdos e dos planos de ensino. Identificaram que o trabalho observado era puramente funcional. Nos estudos

> de Vigotski, observamos que o desenvolvimento da voluntariedade da memória e do pensamento deve ser a estrutura fundamental do desenvolvimento intelectual nas crianças das séries iniciais. Neste sentido, El'konin (1999c, p. 86) questiona-se: "Mas de onde está voluntariedade vem se não de ensinar diretamente às crianças?". Diante desse questionamento, El'konin (ibidem) expõe qual é o papel da escola nesse processo: A escola, que é projetada para transmitir o conhecimento de uma natureza específica e em áreas específicas, é uma forma historicamente evoluída da organização da atividade escolar. A escola tornou-se possível porque como uma criança desenvolve-se, surge a necessidade para a atividade de estudo, que é uma forma específica de ligação da criança à sociedade em que vive. Mas a história da escola revela também os exemplos em que sua finalidade não era organizar a atividade de estudo das crianças, mas ensinar habilidades concretas e particulares para tratar dos problemas práticos mais complicados da vida. Nossa escola moderna deve conseguir a forma social mais eficaz para a organização da atividade escolar. Entretanto, para conseguir esta finalidade, é necessário saber sua natureza e as leis da formação da atividade de ensino. (Lazaretti, 2011 p. 52).

Elkonin destacou que a atividade de estudo se forma durante a instrução formal, sob a orientação de um professor, e que seu desenvolvimento é uma tarefa fundamental nesse processo. Ele acreditava que tudo que a criança aprende a partir da realidade social é uma fonte de seu desenvolvimento. Por isso, sempre se preocupou com o papel e a finalidade da escola no crescimento humano.

Essa preocupação levou a um projeto experimental na Escola nº 91, que resultou na reorganização radical dos métodos e planos de ensino, mostrando que as capacidades cognitivas das crianças eram muito maiores do que o que era oferecido a elas. Além disso, Elkonin observou que, na idade pré-escolar, as crianças ampliam seu vocabulário, usam melhor a linguagem, ganham independência em algumas atividades e demonstram interesse em participar da vida adulta. Como ainda não podiam participar ativamente dessa vida, elas vivenciavam-na por meio do jogo de papéis. Lazaretti, citando Elkonin, explica que esse jogo é uma forma de as crianças experimentarem e compreenderem o mundo adulto.

A isso Lazaretti (2011), citando Elkonin (1969), explica:

> O aprimoramento das formas de atividade acompanha esse período [a infância], como: as formas mais complicadas de jogo, de desenho, de modelagem, de construção e de trabalho, servem de base para a reconstrução de toda a atividade mental da criança. No decorrer dessas atividades, a criança depara-se com dificuldades que deve superar e sob a mediação do adulto, ela expõe suas questões para as causas de tais dificuldades. A expressão da necessidade de compreender as causas e questionar a respeito disso demonstrar "[...] a orientação inicial da criança nas relações causais, uma etapa para o desenvolvimento do pensamento" (ibidem, p. 320, grifos originais). As perguntas emitidas pelas crianças vão demonstrando cada vez mais seu interesse em conhecer os fenômenos da natureza e da vida social que a rodeiam. O papel do adulto nesse processo é mediar, instigar e provocar as crianças perante esses

> fenômenos, lançando indagações e suposições sobre estes, a fim de inseri-las nas possibilidades das generalizações dos conhecimentos científicos (Lazaretti, 2011, p. 229).

Segundo Elkonin, o jogo continua sendo importante para o desenvolvimento psíquico infantil, mas, ao longo do crescimento, cede lugar ao estudo como atividade dominante. Os jogos passam a exigir habilidades intelectuais mais complexas, relacionadas também ao trabalho, muitas vezes no ambiente familiar.

Baseando-se em Vigotski, Elkonin entende o desenvolvimento infantil como um processo cultural e histórico, marcado pela relação com o meio e os objetos ao redor. Essa perspectiva é fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, reconhecendo que o psiquismo humano é social.

Elkonin também investigou a importância do adulto no desenvolvimento da criança. Vigotski complementa essa análise explicando o desenvolvimento psicológico humano por meio de quatro dimensões: filogênese (evolução da espécie), ontogênese (desenvolvimento do indivíduo), sociogênese (influência da sociedade) e microgênese (formação de funções psíquicas em situações específicas). A filogênese, por exemplo, mostra a plasticidade do cérebro humano diante de diferentes contextos.

> [...] o cérebro humano é um sistema aberto, de grande plasticidade, moldado ao longo da história da espécie e do

> desenvolvimento individual. Essa ideia de plasticidade não supõe um caos inicial, mas sim uma estrutura básica estabelecida pela história da espécie, que cada indivíduo traz consigo ao nascer. Sobre esta estrutura básica é que serão organizados os chamados sistemas funcionais, que mobilizam diferentes partes do cérebro para a realização das diversas atividades psicológicas (Oliveira, 1992, p. 69).

A ontogênese retrata a história da espécie, do desenvolvimento do ser de uma determinada espécie, e refere-se ao percurso do desenvolvimento sequencial natural daquela espécie. Temos uma carga biológica que nos permite nascer, crescer, envelhecer e morrer.

A sociogênese, por sua vez, refere-se ao meio cultural, diz respeito à história em que o sujeito está inserido e às formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico, isso de acordo com cada cultura, de modo que, as fases da adolescência e da velhice são desenvolvidas de formas diferentes, dependendo da cultura e do local que são analisados. Assim, buscamos em Marx (1985) a explicação, exemplificando pelo trabalho,

> O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria

> natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio (Marx, 1985, p. 149).

A microgênese refere-se ao campo do desenvolvimento humano. De acordo com Alves (2016), a microgênese pode ser entendida como:

> Campo desenvolvimento humano que, em relação dialética com os demais planos, agrega os processos subjetivos, os modos particulares de funcionamento psicológico. Trata-se do aspecto mais microscópico do desenvolvimento e é o que possibilita pensar cada ser humano como um ser único, com subjetividade própria e permite afirmar que, mesmo sendo da mesma espécie, num percurso igual de desenvolvimento individual, submerso em relações sociais e culturais idênticas, um ser se diferencia do outro (Alves, 2016, p. 199).

Elkonin observou o percurso dos estudos de Vigotski sobre a "consciência humana a partir desse legado da Psicologia da arte, onde explica que a consciência humana, atrelada ao mundo objetivo por meio da cultura, faz que a criança penetre nesse mundo objetivo real e se aproprie dele" (LAZARETTI, 2011, p. 72). Quanto a isso, estabelece a compreensão de que,

> [...] a essência da psicologia não clássica encontra-se no fundamento de que a primeira forma de existência da consciência humana existe fora do indivíduo, de maneira objetiva, existindo, assim, na sociedade humana na forma de arte, de objetos materiais que concretizem a educação da consciência individual para o plano subjetivo. (Lazaretti, 2011, p. 73).

Elkonin, no desempenho de sua função como pesquisador e propagador da teoria de Vigotski, defende a explicação referente às funções psicológicas na perspectiva do pensamento dialético, em que deve ser considerado o processo como um todo.

> [...] as funções superiores, que são tipicamente humanas, "representadas por uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior", que se desenvolvem pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, pelo desenvolvimento cultural portanto, "[...] não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, e sim possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se da simples agrupação de qualidades particulares" (Vigotski, 1995, p. 121).

Elkonin traz a estrutura do desenvolvimento psíquico indicado, por dois polos: primitivos e superiores, que se mesclam no processo do desenvolvimento do comportamento biológico e histórico, ou, o natural e o cultural. Neles, ocorrem as transformações cruciais e por saltos, sempre revolucionárias, portanto, não sendo lineares. Esses

dois polos aparecem duas vezes no desenvolvimento psíquico da criança, conforme explica Vigotski,

> Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e cultural – coincidem e se amalgamam um com outro. As mudanças que acontecem em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que se produz simultaneamente e conjuntamente com o processo de maduração orgânica e considerando que seu portador é o cambiante organismo infantil em vias de crescimento e maduração (Vigotski, 1995, p. 36).

O desenvolvimento humano perpassa vários períodos e neles a criança estabelece a forma de comunicação pelo uso de signos e ferramentas. Os signos correspondem aos estímulos artificiais para domínio da conduta humana. O emprego dos signos, na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica planejada pelo homem, traz consigo as relações com o uso de ferramentas na atividade do homem e, ambos, têm uma função mediadora na atividade humana; contudo, não é necessário que desempenhem o mesmo papel, haja vista que há diferenças essenciais entre eles, como as ferramentas que se orientam ao exterior e, os signos, ao interior. Conforme Vigotski (1995):

> Por meio da ferramenta, o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar algumas mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta e na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (Vigotski, 1995, p. 94).

A partir dessas categorias analíticas, Elkonin amplia a compreensão do desenvolvimento infantil, considerando não apenas fatores biológicos e individuais, mas também os sociais e culturais. A ontogênese destaca o papel das experiências ao longo da vida do indivíduo; a sociogênese evidencia como a interação com o outro e com o contexto social influencia o desenvolvimento; e a microgênese analisa como habilidades e funções mentais emergem em momentos específicos de aprendizagem e interação.

Dessa forma, tanto Elkonin quanto Vigotski reforçam que o desenvolvimento psíquico da criança não ocorre de forma isolada, mas é mediado por relações sociais e culturais. O papel do adulto e das atividades propostas no ambiente educativo é essencial para promover avanços no pensamento e na construção do conhecimento, especialmente à medida que a criança migra do jogo para o estudo como forma dominante de atividade. Elkonin, em sua publicação sobre a "Psicologia do jogo" (1998).

> [...] brincadeira é caracterizada por seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Uma criança que brinca com cubos de madeira, seu objetivo não é construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação. No jogo, o alvo se encontra no resultado da ação e, portanto, sempre são dotados regras explicitam, determinadas e já estabelecidas historicamente na sociedade. Diante disso, quando se tratar da atividade lúdica desenvolvida com as crianças de zero a seis anos, em que fica claro que o objetivo é o processo e seu conteúdo, adotaremos o termo brincadeira. Quando se tratar de alguma atividade que envolve resultado e competição, adotaremos jogo. Entretanto, em relação ao termo jogo protagonizado, tal como aparece no livro [Psicologia do jogo], é uma atividade peculiar de reprodução dos papéis sociais nas brincadeiras das crianças, em que contém regras implícitas, determinadas pela sociedade (Lazaretti, 2011, p. 80-81, grifos do autor).

Segundo Leontiev, citado por Lazaretti (2011), o jogo possui objetivos voltados ao resultado e é regido por regras historicamente construídas. Já a brincadeira tem seu foco no processo e no conteúdo, sendo compreendida por Elkonin como uma "atividade lúdica". Dentro desse conceito, destacam-se as brincadeiras de faz-de-conta ou jogos de papéis.

A trajetória de Elkonin começa com Vigotski e se desenvolve junto a Leontiev, com base em estudos experimentais do Instituto Krúpskaia, entre 1937 e 1941. Em 1946, Leontiev sistematiza esses estudos em "Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar", focando no papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. As

pesquisas de Elkonin são temporariamente interrompidas pela Segunda Guerra Mundial, mas ele retoma sua produção científica após o serviço militar, publicando importantes trabalhos entre 1948 e 1949.

Sua obra coletiva, baseada nos princípios de Vigotski, é publicada em 1978 e destaca a importância da relação adulto-criança no desenvolvimento psíquico. Elkonin ilustra isso com ações de seu neto Andrei, mostrando que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz na interação com adultos, especialmente em atividades com objetos de significado social.

O autor identifica o "jogo protagonizado" como uma atividade social entre criança e adulto, marcada pela assimilação de objetivos, normas e papéis sociais. Assim, o desenvolvimento do jogo depende mais da inserção da criança nas relações sociais do que da sua idade cronológica. Quanto mais inserida socialmente, mais a criança desenvolve suas capacidades cognitivas e emocionais.

Por fim, Elkonin (2009) reforça que as relações sociais da criança, mediadas por adultos, são essenciais para o desenvolvimento do jogo e da brincadeira. A origem do jogo está diretamente ligada à ontogênese e à interação com objetos no início da vida, o que destaca a função formadora da atividade lúdica no desenvolvimento infantil.

> Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas

> ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação (Elkonin, 2009, p. 216).

A partir das contribuições de Elkonin (2009), a manipulação de objetos mediada pelo adulto configura-se como uma "atividade-guia", essencial nos primeiros anos de vida. Essa atividade inicia-se com a comunicação direta e conduz à construção do "jogo protagonizado", no qual a criança, gradualmente, internaliza ações em sua relação com objetos e com os outros. A conduta da criança, assim, torna-se expressão direta dessas interações mediadas, que são social e historicamente determinadas.

A atividade-guia constitui o núcleo do desenvolvimento psíquico em cada etapa da infância. Elkonin (1999c) enfatiza que o desenvolvimento da atividade de estudo não se dá de forma mecânica nem restrita a disciplinas isoladas, mas exige uma reorganização ampla do processo educativo, atravessando todos os componentes curriculares. O conteúdo, nesse contexto, deve ser apresentado ao estudante como finalidade da atividade, promovendo uma ação consciente e intencional, que exige esforço mental e operações cognitivas consistentes.

Os estudos experimentais realizados por Elkonin e sua equipe evidenciaram grandes defasagens na escolarização dos alunos, apontando a necessidade de um sistema pedagógico que articule o

conteúdo da aprendizagem ao desenvolvimento psíquico. Como afirma o autor (1999c), modificar o conteúdo curricular implica também revisar os fundamentos teóricos da aprendizagem.

Em sua teoria sobre o desenvolvimento psíquico, Elkonin (1987) propõe uma periodização baseada em tipos de atividade predominantes: a primeira infância é marcada pela comunicação direta e manipulação de objetos; a segunda infância, pelo jogo como forma de estudo; e a adolescência, pela comunicação íntima e pela atividade de estudo vinculada à orientação profissional. Cada período se subdivide em dois momentos: um preparatório, de assimilação de normas e motivos, e outro operacional, voltado à execução de procedimentos com os objetos.

Essas transições são acompanhadas por crises que, conforme Vigotski (1996), manifestam-se como rupturas na personalidade, com comportamentos de negativismo, contestação e conflitos com figuras de autoridade. Essas crises sinalizam a passagem de uma etapa de desenvolvimento a outra e revelam o caráter não linear e dialético do desenvolvimento humano.

Elkonin também destaca a relação entre afetividade e cognição como núcleo formativo do psiquismo infantil. A passagem de uma atividade a outra representa não apenas uma mudança na ação, mas uma transformação nos motivos, nas necessidades e nos sentimentos da criança, o que Vigotski conceituou como "unidade afetivo-cognitiva". Essa concepção evidencia que o pensamento está

intrinsecamente vinculado ao campo emocional e aos sentidos que a criança atribui à realidade.

A análise das atividades revela a existência de um sistema semântico dinâmico, no qual os processos afetivos e intelectuais estão integrados. Toda ideia contém, em sua gênese, uma relação emocional com o objeto representado (VIGOTSKI, 2009), sendo possível rastrear o caminho que liga necessidade, motivação e pensamento à atividade concreta.

Leontiev (1978), por sua vez, reforça que a atividade se reorganiza continuamente em função das necessidades internas e externas do sujeito. Esse processo dialético entre o "velho" e o "novo" gera novas motivações e atividades dominantes. Davydov (1988) complementa essa visão afirmando que as atividades principais se tornam latentes ao longo do desenvolvimento, mas seguem influenciando o psiquismo de forma "subterrânea", como base das futuras capacidades e formações psicológicas.

Vigotski (1996), ainda postula que:

> [...] as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da etapa dada de desenvolvimento no passo seguinte, ou ao período superior de idade (Vigotski, 1996, p. 265).

Compreende-se que o desenvolvimento da criança, segundo a perspectiva histórico-cultural, está intrinsecamente vinculado às condições históricas e sociais de sua existência. O processo psíquico não é fixo nem naturalizado, mas sim constituído por transformações permanentes, determinadas pelas práticas sociais e pelas mediações simbólicas.

A partir dessas premissas, Elkonin desenvolve sua Teoria da Periodização do Desenvolvimento Psíquico, fundamentada nas investigações de Vigotski e aprofundada por Leontiev. Tal teoria não propõe uma descrição rígida das fases, mas oferece uma leitura das formas predominantes de atividade humana em cada etapa da vida, situadas historicamente e culturalmente. Nesse modelo, cada geração se desenvolve sob determinadas condições sociais de vida, que moldam suas necessidades, motivos e formas de agir no mundo.

Vigotski (1996) propõe que o desenvolvimento humano é estruturado por fases estáveis intercaladas por períodos de crise, entendidos como momentos de reestruturação das vivências anteriores e das relações do sujeito com o mundo. Nessas transições, alteram-se os motivos e as necessidades que impulsionam a ação, o que implica uma mudança qualitativa na constituição da personalidade. Assim, uma atividade principal pode deixar de ser dominante em uma etapa para ceder lugar a outra, reconfigurando o sentido da ação e da experiência do sujeito.

Leontiev e Elkonin retomam essa concepção ao enfatizar a centralidade da atividade social na constituição do psiquismo. O sujeito não se desenvolve isoladamente, mas nas interações com os objetos do mundo e com os outros sujeitos, sempre situados em um contexto histórico concreto. A atividade dominante de cada período não se reduz à ação externa, mas envolve uma estrutura motivacional interna, que direciona o desenvolvimento psíquico de forma dialética, considerando as contradições e os conflitos vividos.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a periodização do desenvolvimento humano é inseparável das condições concretas de vida e organização social. A atividade principal — também referida como atividade-guia ou atividade dominante — é aquela que assume papel central no desenvolvimento por expressar as relações mais significativas que o sujeito estabelece com o mundo em cada etapa da vida. Ela orienta o modo como a criança aprende, se relaciona, elabora sentidos e transforma sua própria subjetividade.

Dessa forma, a concepção de crise, segundo Vigotski (1996), ganha um sentido revolucionário: não se trata apenas de momentos de instabilidade, mas de passagens qualitativas entre formas de vida e estruturação psíquica. Os estágios do desenvolvimento, como infância, idade pré-escolar, idade escolar e adolescência, são atravessados por essas crises que, embora apresentem características gerais, se manifestam de forma singular, conforme o contexto histórico e social em que cada sujeito está inserido.

Cada fase do desenvolvimento é, portanto, caracterizada por formações psíquicas específicas, que não apenas preparam a próxima etapa, mas se reconfiguram e permanecem como base para novas formações. Esse processo evidencia a complexidade e a dinamicidade do desenvolvimento humano, concebido como uma construção ativa e coletiva do sujeito em sua relação com o mundo.

> A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ela determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, é a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento (Vigotski, 1996, p. 264).

Vigotski não considera a crise pós-natal gerada pelo nascimento da criança, porque antes dela o indivíduo ainda não é um ser social e seus estudos devem ser realizados pela embriologia e não pela psicologia, como se propõe. Por exemplo, refere-se à crise dos dezessete anos, porque considera a maturação sexual como um período estável e não de crise, de modo que tal fase e/ou estágio se constitui objeto da psicologia.

Para Vigotski (1996, p. 262), "[...] em cada etapa encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie

de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança em uma nova base". Assim, novas formações psíquicas se reorganizam compondo a personalidade em cada fase. As formações se agrupam às anteriores em relações a outras, originando outras novas. Com as novas formações, ocorrem mudanças na personalidade do sujeito, de modo que, ocorrendo modificações na situação social, mudam-se suas funções psíquicas, modificando-se a compreensão de si mesmo e de seu universo, o que possibilita mudanças na atuação sobre esse universo.

Estas considerações também fazem parte dos estudos histórico-culturais de Leontiev (2004) que investigou a influência da atividade humana no desenvolvimento do psiquismo. O autor indicou uma periodização a partir do conceito de atividade dominante, sendo essa a que influi de maneira "mais determinante" no desenvolvimento do psiquismo em certos períodos da vida: o jogo na infância, o estudo durante período escolar até a adolescência e o trabalho a partir da juventude. Assim, o sujeito se apropria do mundo objetivo e delimita continuamente sua personalidade. Nesse sentido, o lugar objetivo que ocupa nas relações sociais promove as condições para o seu desenvolvimento psíquico.

Quanto ao desenvolvimento infantil, Leontiev (2004, p. 310) destaca que "o desenvolvimento do psiquismo da criança é a própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras

palavras, o desenvolvimento desta atividade tanto exterior como interior". Assim, o que evidencia e impulsiona o desenvolvimento da criança são as condições concretas, que se refletem em maior ou menor grau em seu desenvolvimento psíquico, conforme as mudanças nas atividades externas e internas. Segundo Leontiev, a atividade dominante possui três características, como se pode observar em sua referência ao jogo:

> *Primeiramente*, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividades. Assim, por exemplo, o ensino, no sentido mais restrito do termo, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre antes de mais nada no jogo que é a atividade dominante neste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender jogando. Segundo a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação ativa, e no estudo os processos de raciocínio abstrato. [...] Terceiro, a atividade dominante é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas [...]. (Leontiev, 2004, p. 311, grifo nosso).

Para Leontiev, é no jogo de papéis que a criança vivencia na brincadeira experiências adultas, que possibilita o desenvolvimento de sua personalidade. Assim, a atividade dominante é a que possibilita as

principais mudanças psíquicas e prepara para o estágio seguinte. Dessa forma, tanto o jogo quanto os estudos, geram as condições para a atividade do trabalho na fase adulta. Com sua complexidade, o jogo como atividade dominante vai se tornando cada vez mais complexo ao longo de toda a vida.

Agora, retomamos Elkonin, que também participou desse processo, e sua consideração foi realizada e estabelecida a partir de Vigotski sob princípios da teoria histórico-cultural. As atividades dominantes correspondentes aos períodos do desenvolvimento humano como primeira infância atividade dominante comunicação emocional direta; período da infância atividade dominante manipulação objetal a jogos de papeis; período adolescência e juventude atividade dominante atividade para o trabalho e aos pares; período idade adulta atividade dominante trabalho.

De acordo com Elkonin (1961),

> A criança nunca é apenas um objeto de influência que reflete passivamente tudo o que acontece ao seu redor, mas ela sempre tem uma atitude ativa em relação a qualquer influência que recebe de fora. Ela sempre se encontra em um ou outro nível de desenvolvimento com o qual deve contar para qualquer influência atual sobre ele. (Elkonin, 1961, p. 498).

Com base nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma compreensão do desenvolvimento humano como um processo dinâmico e socialmente

mediado, estruturado por atividades dominantes que variam ao longo da vida.

Vigotski propôs que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio de interações sociais, sendo mediado por instrumentos e signos culturais. Ele introduziu o conceito de "atividade dominante" para descrever as atividades que, em cada estágio do desenvolvimento, desempenham papel central na formação das funções psicológicas superiores. Além disso, destacou a importância das crises de desenvolvimento, momentos de transição que promovem reorganizações qualitativas na personalidade da criança.

Leontiev expandiu essas ideias ao enfatizar a estrutura hierárquica da atividade humana, composta por atividades, ações e operações. Ele argumentou que o desenvolvimento psíquico está intrinsecamente ligado às atividades práticas e sociais do indivíduo, sendo influenciado pelas condições concretas de vida e pela participação em atividades coletivas. A atividade dominante, segundo Leontiev, é aquela que mais contribui para o desenvolvimento psíquico em determinado período da vida, como o jogo na infância, o estudo na adolescência e o trabalho na vida adulta.

Elkonin, por sua vez, aprofundou a análise da periodização do desenvolvimento infantil, identificando estágios específicos caracterizados por atividades dominantes distintas. Ele destacou que cada estágio do desenvolvimento é marcado por uma atividade principal que organiza as relações da criança com o mundo e promove

novas formações psicológicas. Elkonin também ressaltou a importância das crises de desenvolvimento como momentos de transição que possibilitam a passagem para novos estágios e a emergência de novas atividades dominantes.

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural, por meio das contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, oferece uma perspectiva integrada do desenvolvimento humano, considerando a inter-relação entre atividades sociais, mediação cultural e transformações psicológicas. Essa abordagem destaca a importância das interações sociais e das atividades práticas na formação das funções psicológicas superiores e na construção da personalidade ao longo da vida. E assim temos Elkonin que traz toda essa bagagem e a transfere para Davydov que com pesquisador a atividade.

CONSIDERAÇÕES

Em resumo, a teoria histórico-cultural oferece uma compreensão abrangente do desenvolvimento humano, destacando a importância das atividades sociais, das mediações culturais e das interações sociais na formação da personalidade e das funções psíquicas. Essa abordagem continua a ser relevante para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, oferecendo insights valiosos sobre como promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos em contextos sociais diversos

Nesse sentido, compreendemos que Elkonin foi um teórico transversal, pois inicia seus estudos com Vigotski, continua com Leontiev e, posteriormente, finaliza sua trajetória de pesquisador trabalhando em conjunto com Davydov. Vale ressaltar que mesmo com o falecimento precoce de Vigotski sua influência foi e é significativa para seus contemporâneos aos estudiosos das gerações futuras da THC. Destaca a ideia de um pensamento que se perpetua e se atualiza, sendo pilar de uma teoria viva e em constante transformação.

Portanto, localizamos Davydov com seu trabalho como parte da terceira geração, sob a influência e toda uma bagagem teórica de Elkoni, reconhecemos que sua situação histórica, de alguém que teve a oportunidade de conviver com os fundadores da teoria histórico-cultural – Vigotski e Leontiev –, aliada à sua capacidade investigativa arguta e persistente, o torna um dos teóricos mais importantes para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano no contexto da teoria histórico-cultural.

Elkonin ampliou a teoria histórico-cultural ao propor uma periodização do desenvolvimento baseada nas atividades dominantes. Ele identificou fases como a primeira infância, marcada pela comunicação emocional e atividades manipulatórias, a infância, caracterizada pelo jogo de papéis, e a adolescência, orientada pelo estudo e pela preparação para o trabalho.

A teoria Atividade viva, em sua expressão mais elaborada, configura-se como uma abordagem epistemológica que visa compreender a constituição do sujeito a partir das práticas sociais, mediadas pela cultura e pela história.

Essa teoria emerge no contexto da Psicologia Histórico-Cultural e se desenvolve por três gerações representada por V. V. Davydov e Mariane Hedegaard, mas podemos indicar sua continuidade histórica pelos estudos subsequente ao longo de quatro gerações teóricas, com destaque para Lev Semionovitch Vigotski, considerado o pai fundador dessa corrente sempre enfatizando a importância das práticas sociais e das mediações culturais na constituição do sujeito.

Assim consideramos A trajetória da Teoria Histórico-Cultural (THC) é marcada por uma rica linha de continuidade teórica e prática, que se desdobra em gerações comprometidas com o aprofundamento e a transformação dos fundamentos lançados por Vigotski. Elkonin, destacado teórico e colaborador próximo de Vigotski, figura como um elo fundamental na transmissão e no desenvolvimento dos princípios da THC, especialmente ao investigar o papel da atividade e da brincadeira no desenvolvimento infantil. Sua obra não apenas consolidou importantes contribuições do pensamento vigotskiano, como também criou as bases para a emergência de uma nova abordagem pedagógica. É nesse contexto que surge Vasili Davydov, herdeiro intelectual de Elkonin, que, ao integrar e reelaborar essa

herança teórica, dá origem à Didática Desenvolvimental — uma proposta pedagógica que visa formar capacidades intelectuais superiores por meio do ensino de conteúdos teóricos desde os primeiros anos escolares. Assim, Davydov representa a terceira geração da THC, simbolizando uma etapa de consolidação e inovação que mantém viva a essência da teoria original, ao mesmo tempo em que a atualiza frente aos desafios educacionais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria. Desenvolvimento Humano, Cognição e Educação Escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 197-214, mai./ago. 2016. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 21 ago. 2023.

ELKONIN, D. As questões psicológicas relativas à formação da atividade de aprendizagem nos anos iniciais da idade escolar. (Questões de Psicologia da Aprendizagem). Resumos de relatórios de pesquisa, Kiev, 1961.

ELKONIN, D. As questões psicológicas relativas à formação da atividade de aprendizagem nos anos iniciais da idade escolar. (Questões de Psicologia da Aprendizagem). Resumos de relatórios de pesquisa, Kiev, 1961.

ELKONIN, D. B. Psicologia do desenvolvimento e teoria da aprendizagem. In: MORAIS, A. M. et al. (Org.). Didática desenvolvimental: contribuições da psicologia soviética. São Paulo: Cortez, 1999c. p. 83.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. Cadernos Cedes, v. 24, p. 64-81, 2004. Disponível: https://scholar.google.com.br/citations?user=agOh_UQAAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra. Acesso 12, janeiro 2025.

GOLDER, Mario. Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

GOMES, Fabio Ricardo Hilgenberg. Associação da atividade física estruturada e das oficinas/cursos oferecidos pela UNATI com aspectos cognitivos e a percepção de qualidade de vida em idosos: um estudo longitudinal. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR, 2020. Disponivel https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16164/1/Alessandra%20de%20Oliveira%20Capuchinho%20Gomes.pdf Acesso: 15 abril de 2023.

LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: um olhar sobre um homem em seu tempo. In: D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2011, pp. 17-66. ISBN: 978-85-393-0188-1. https://doi.org/10.7476/9786557145227.0002.
LAZARETTI, Lucinéia Maria. D. B Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Edit. Unesp, 2011.
LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. p.203-2032, In: LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés (Org.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos, 2013. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.
MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 2.ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
NETTO, José Paulo. O que é marxismo. São Paulo: Brasiliense, 2006 - (Coleção primeiros) passos: 148).
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 81, 1992. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/992/1001 Acesso em: 20 fev. 2020.
VIGOTSKI, L.S., Sobranie sotchinenil v chesti tomarth. Moskova: pedagoguika.1982. In: ' PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercurssões no campo educacional. Tese. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123
Acesso: 12 ago. 2023.
VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1996. (Tomo IV).
_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANELATO, Eliete; CUNHA, Sonia da Colloquim Humanarum. A periodização da atividade humana para Vygotski, Leontiev e Ekonin: ruptura ou continuidade? URT p.42 DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n2.h416. Disponível em: http://journal16.neste.br/index.php/ch .Acesso em: 10 jun. 2024.
TEORIA do jogo de Elkonin e a educação infantil. Disponível: https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtcNGMBKPGG8ym/?lang=pt&format=html Acesso: 14, março 2023.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

ENSINO DO ESPANHOL NAS ESCOLAS: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE RESISTÊNCIA

Heloene Leite São José

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a política linguística no Brasil adquire contornos cada vez mais urgentes diante da retração do ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação básica. Em especial, a língua espanhola, presente há mais de um século na trajetória educacional brasileira, vem sendo sistematicamente excluída do cenário escolar após a revogação da Lei nº 11.161/2005 e a sanção da Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio e restringiu a obrigatoriedade de oferta à língua inglesa. Essa medida produziu impactos imediatos e duradouros para estudantes, professores e instituições de ensino superior, comprometendo não apenas o acesso à pluralidade linguística, mas também a qualidade da formação cidadã.

Ao reduzir o contato dos estudantes com a língua espanhola, o Brasil se afasta de seu próprio contexto geopolítico e cultural. Trata-se de uma língua majoritariamente falada por países vizinhos e parceiros comerciais, além de ocupar papel de destaque nas esferas científica, digital, diplomática e turística. A exclusão do espanhol compromete não apenas as oportunidades profissionais dos estudantes, mas também o direito de escolha e a valorização das identidades culturais latino-americanas no espaço educacional.

Diante desse cenário, movimentos de resistência surgiram em diferentes regiões do país, com destaque para o #FicaEspanhol, que articula professores, estudantes, universidades, sindicatos e parlamentares em defesa da reintegração da disciplina ao currículo escolar. Em Goiás, o Movimento #FicaEspanhol_GO protagonizou um importante processo de mobilização social e política, resultando na elaboração e tramitação do Projeto de Lei nº 6130/2019. Esse caso torna-se exemplar para refletir sobre os limites e possibilidades da política linguística brasileira no contexto atual.

O presente artigo tem como objetivo analisar os efeitos da política educacional recente sobre o ensino do espanhol no Brasil, destacando os argumentos pedagógicos, culturais, legislativos e sociais que justificam sua permanência na educação básica. Para isso, articula-se uma discussão teórica sobre política linguística, língua e cultura, ensino de línguas adicionais e letramento, com destaque para a experiência do estado de Goiás.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E PLURALIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

Quando falamos do ensino de línguas estrangeiras, estamos nos referindo diretamente à política linguística, à regulamentação e à implantação de diretrizes educacionais que envolvem decisões institucionais e experiências de ensino. Para Calvet (2002),

Rajagopalan (2014) e Correa (2021), a política linguística está intrinsecamente ligada à história da sociedade e carrega o valor simbólico e identitário de cada língua.

Calvet (2002) define política linguística como um conjunto de escolhas conscientes relativas às relações entre língua(s) e vida social, concretizadas por meio do planejamento linguístico. Trata-se de um processo que envolve decisões da sociedade e de seus representantes políticos, guiados por ideologias, sobre quais línguas serão ensinadas nas escolas.

A implementação de uma política linguística exige tempo e planejamento. Mudanças só devem ocorrer após avaliações técnicas rigorosas e análise de seus efeitos, para garantir sua eficácia. Como afirma Rajagopalan:

> À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que fazem parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores (Rajagopalan, 2014, citado por Alberti; Carlos, 2017, p. 104).

Correa (2021) observa que a implementação de políticas linguísticas muitas vezes ignora o valor cultural e histórico das línguas para seus falantes. Foi o que ocorreu com a exclusão do espanhol da matriz curricular:

> O que é preciso ressaltar é que, na maioria das vezes, ao proceder ao planejamento de status de uma língua, desconsidera-se seu valor cultural e o que esse valor tem para aqueles falantes em termos de constituição de identidade. Nesse sentido, conforme já dito, as práticas linguísticas trazem na sua configuração elementos que são de ordem multicultural e socio-histórica, os quais definem tais práticas. E entre esses elementos, no contexto escolar, há discussões em torno das práticas pedagógicas que buscam atender às especificidades da norma culta (Correa, 2021, p. 567).

Quando essa escolha é feita com base em critérios sociais e culturais, são considerados fatores como número de falantes, influência histórica e proximidade geográfica. A partir da aprovação de uma lei, sua implantação requer profissionais capacitados, fiscalização e tempo para consolidação, o que pode levar anos.

As línguas indígenas e as línguas de imigração também integram as políticas linguísticas no Brasil, com variações regionais. Em algumas localidades, estão presentes no cotidiano; em outras, tornam-se visíveis por meio de políticas públicas. Segundo Morello e Seiffert (2019), as regiões Norte e Centro-Oeste apresentam maior influência de línguas indígenas, enquanto o Sul e Sudeste destacam-

se pelas línguas de imigração. O Centro-Oeste, por exemplo, tem recebido grande número de imigrantes venezuelanos e haitianos, ampliando a diversidade linguística. Já no Sul, comunidades de descendentes de europeus mantêm o uso de línguas adicionais, como o alemão, com forte presença cultural em manifestações como a Oktoberfest, em Blumenau (SC).

Em diversas regiões, municípios aprovaram a cooficialização de línguas indígenas e de imigração. De acordo com Morello e Seiffert (2019), há atualmente 32 cidades brasileiras com línguas cooficiais – sendo oito indígenas e quatro de imigração. A Lei Municipal 987/2007, por exemplo, instituiu o ensino da língua pomerana (de origem alemã) em Pancas(ES), município com cerca de 120 mil falantes. Em São Gabriel da Cachoeira (AM), a Lei 145/2002 aprovou o tukano, o baniwa e o nheengatu como línguas cooficiais. Como 85% da população local é indígena, a implantação da lei reafirma o direito linguístico e cultural da maioria.

Segundo Rodrigues (2018), a cooficialização agrega valor simbólico às línguas, atribuindo-lhes prestígio e status. Sua inserção no currículo escolar e nos ambientes de trabalho amplia o reconhecimento das identidades locais e favorece os falantes plurilíngues, valorizados pelo mercado de trabalho. A adoção dessas leis levou em conta tanto o número de falantes quanto a relevância cultural de cada idioma para a região.

Apesar dessas iniciativas, o Brasil tem priorizado uma política linguística centralizada e hegemônica. Sob os governos de Michel Temer (2016–2018) e Jair Bolsonaro (2019–2022), o ensino de espanhol foi progressivamente excluído da matriz curricular, o que acentuou a condição de resistência da língua espanhola. Em um país com tamanha diversidade cultural, presença de imigrantes, comunidades indígenas e surdas, torna-se inadmissível aceitar pacificamente a imposição de uma política monolíngue.

Para Costa Junior e Carvalho (2020, p. 184), a educação brasileira tomou nova direção a partir de 2016:

> Ainda, a partir da MP nº 746/2016, recapitulamos que começou a haver uma mudança de rumos do ensino no Brasil, quando deixamos de ser um país com oferta plurilíngue, cuja escolha da língua moderna estrangeira ficava a cargo da comunidade escolar, para seguir um paradigma de oferta monolíngue na qual o inglês passou a ser a única língua oferecida nas escolas de forma obrigatória. O espanhol assumiu agora um caráter optativo de oferta, portanto, não cabe mais ao aluno escolher qual idioma estrangeiro estudar.

São necessárias políticas linguísticas que construam pontes, e não muros, entre culturas e povos. O apagamento do espanhol, presente por mais de um século nos currículos brasileiros, revela um retrocesso incompatível com as exigências de um mundo globalizado. O interesse por essa língua se manifesta em múltiplos contextos: familiar, acadêmico, digital e cultural. Plataformas de entretenimento,

redes sociais e o acesso imediato a falantes nativos ampliam os horizontes dos estudantes e reforçam o valor do aprendizado linguístico.

Como aponta Soarez (2015), essas interações digitais ocorrem, muitas vezes, em tempo real, o que estimula o contato com a língua e a cultura de origem. Aprender um idioma não é apenas se preparar para provas ou viagens. Este seria um dos modelos de letramento escolarizado, como nos alude Dering (2024). Isto é, ao conceber a aprendizagem de um idioma para um determinado fim, ratificamos a proposta de que se trata de "uma proposta didático-metodológica que, apesar de compactuar com as ideias de práticas e eventos de leitura e escrita, modelam e recriam uma base para que isso seja feito, no caso, a hierarquização, escalonação e verticalização dos sujeitos." (Dering, 2024, p. 63). Por essa razão, pensa-se em um ensino de línguas como uma forma de comunicação e de ampliação de possibilidades. Daí a importância de defender a pluralidade linguística e cultural no espaço educacional.

Calvet (2002, p. 135) distingue dois tipos de plurilinguismo: aquele que emerge das práticas sociais e aquele que resulta da interveniência política.

> O primeiro, chamado de gestão in vivo, refere-se ao modo como as pessoas resolvem problemas de comunicação no cotidiano. O segundo, ou gestão in vitro, é desenvolvido por especialistas e implementado pelos governos: [...] Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as

> línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam essas hipóteses e proposições, fazem suas escolhas, aplicam-nas.

Observamos a interferência dessa "neologia do poder" quando leis como a 11.161/2005 são revogadas, priorizando o inglês em detrimento de outras línguas. Morello e Seiffert (2019) citam dados do IBGE que apontam que cerca de 50% da população fronteiriça brasileira estudam em escolas no Brasil. Isso ocorre porque muitas cidades fronteiriças são conurbadas, ou seja, não há divisões físicas claras entre os países. Nessas regiões, os estudantes acabam absorvendo apenas a cultura brasileira, o que empobrece o intercâmbio cultural. O ideal seria uma mescla de culturas e línguas, enriquecendo o processo educacional.

Essas populações muitas vezes são silenciadas e não têm suas origens e referências culturais reconhecidas. Em uma sociedade globalizada, quanto mais plurilíngue um indivíduo for, maiores são suas possibilidades de interação, pertencimento e inserção social.

O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

O ensino do Espanhol no Brasil tem passado por um processo de retração curricular nas últimas décadas, especialmente após a revogação da Lei nº 11.161/2005, que garantia a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio. Essa mudança legislativa,

reforçada pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), limitou a presença da língua nas escolas, deslocando sua obrigatoriedade e atribuindo ao inglês o status de única língua estrangeira obrigatória. Esse contexto gerou reações de diversos setores educacionais e acadêmicos, que passaram a defender o espanhol como uma língua adicional necessária para a formação crítica e plural dos estudantes brasileiros.

Entre as vozes que se destacam nesse debate está a pesquisadora Márcia Paraquett, que tem se dedicado à análise das políticas públicas relacionadas ao ensino de espanhol, bem como às implicações dessa língua no cenário cultural e geopolítico da América Latina. Em uma live promovida pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), intitulada *Por que aprender e ensinar Espanhol no Brasil?* , Paraquett (2020) argumenta que é impossível dissociar a política linguística da cultura, pois os avanços nesse campo ocorrem justamente pela articulação entre esses dois elementos. Segundo ela, conhecer outros idiomas amplia o repertório sociocultural e favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Essa relação entre língua e cultura tem sido visível no cotidiano dos estudantes, especialmente por meio do consumo de produtos midiáticos de origem hispânica. O sucesso do ritmo **Reggaeton** entre os jovens brasileiros, por exemplo, reflete o interesse espontâneo por artistas como **Maluma, J. Balvin** e Daddy Yankee. Em 2017, a música "**Despacito**", interpretada por Luis Fonsi

e Daddy Yankee, foi a canção em espanhol mais executada globalmente, figurando entre as 20 mais tocadas em diversos países onde o espanhol não é idioma oficial, como Alemanha, Dinamarca e Suécia (Veja; Record, 2017).

Nota: Reggaeton, Maluma, J. Balvin e Despacito

Reggaeton é um gênero musical originado em Porto Rico na década de 1990, influenciado pelo dancehall jamaicano, hip hop e ritmos latinos. Caracteriza-se por batidas marcadas e letras em espanhol, abordando temas urbanos e culturais. Tornou-se amplamente difundido internacionalmente, especialmente entre o público jovem, contribuindo para a valorização da língua espanhola em contextos midiáticos e educativos. Disponível em: https://fluency.io/br/blog/o-que-e-reggaeton Acesso: 21 abr. 2025.

Maluma, J. Balvin e Shakira são artistas colombianos de projeção internacional que popularizaram o reggaeton e o pop latino. Suas músicas em espanhol ganharam ampla repercussão no Brasil, contribuindo para a difusão da língua e da cultura hispânica entre os jovens. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/06/cultura/1504649948_890230.html Acesso: 21 abr. 2025.

Despacito é uma canção em espanhol lançada em 2017 pelos cantores porto-riquenhos Luis Fonsi e Daddy Yankee. Tornou-se um fenômeno global, alcançando o topo das paradas em mais de 40 países e sendo a música em espanhol mais reproduzida da história em plataformas digitais. Disponível em: a https://g1.globo.com/musica/noticia/despacito-e-cancao-mais-reproduzida-em-streaming-da-historia.ghtml Acesso: 21 abr. 2025.

Séries como **Narcos** e **La Casa de Papel**, ambas originalmente em espanhol, também estiveram entre as mais assistidas no Brasil. Esse contato direto com a língua em sua forma original permite aos estudantes identificarem expressões idiomáticas, construções culturais e variações linguísticas que dificilmente são percebidas em traduções ou legendas. Tais experiências revelam o potencial pedagógico da cultura popular na construção de vínculos significativos com o idioma.

Nota: Narcos e La Casa de Papel

Narcos é uma série de televisão norte-americana produzida pela Netflix, lançada em 2015. Narra a ascensão e queda do narcotraficante colombiano Pablo Escobar e do cartel de Medellín, com diálogos majoritariamente em espanhol. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/30/cultura/1472571318_128987.html Acesso: 21 abr. 2025.

La Casa de Papel é uma série espanhola criada por Álex Pina, originalmente exibida pela emissora Antena 3 em 2017 e posteriormente adquirida pela Netflix. A produção ganhou projeção internacional ao retratar o assalto planejado à Casa da Moeda da Espanha, destacando elementos da cultura hispânica. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/26/cultura/1522083264_215034.html Acesso: 21 abr. 2025.

O cinema é outro espaço de aproximação com a cultura hispânica. O filme **Viva – A Vida é uma Festa**, que trata da celebração do Dia dos Mortos no México, tem sido trabalhado em

escolas como forma de estabelecer pontes entre tradições brasileiras e hispano-americanas. O desenvolvimento de atividades educativas inspiradas nessas obras possibilita a reflexão sobre valores culturais, práticas sociais e modos de vida diversos, promovendo um aprendizado mais significativo.

Nota: Viva – A Vida é uma Festa

Viva – A Vida é uma Festa (Coco, no original) é uma animação dos estúdios Pixar/Disney, lançada em 2017. Inspirada na tradição mexicana do Día de los Muertos, o filme explora a importância da memória, da ancestralidade e da cultura latino-americana por meio de músicas, símbolos e expressões típicas da língua espanhola. Disponível em: https://www.culturagenial.com/filme-viva-a-vida-e-uma-festa/ Acesso: 21 abr. 2025.

A emergência dessas práticas pedagógicas e culturais que envolvem a língua espanhola revela a necessidade de se compreender o ensino de línguas como uma prática situada, que ocorre em contextos históricos, sociais e ideológicos específicos. Como afirma Moita Lopes (2006), aprender uma língua não é um ato neutro; é um processo que envolve identidades, relações de poder e modos de vida. Assim, ao se trabalhar o espanhol em sala de aula por meio de músicas, filmes ou debates interculturais, promove-se mais do que o domínio linguístico — promove-se o contato com diferentes formas de ser e estar no mundo.

Rajagopalan (2007) também reforça essa perspectiva ao argumentar que toda prática de ensino de línguas está atravessada por disputas ideológicas e escolhas políticas. Nesse contexto, a valorização do espanhol como língua adicional representa uma resistência à lógica monolíngue e utilitarista que tem predominado nas reformas educacionais recentes. Já Leffa (2006) aponta que o ensino de línguas deve estar ancorado na realidade dos alunos, integrando seus repertórios culturais, suas interações sociais e os múltiplos letramentos com os quais já convivem. Dessa forma, ao reconhecer e legitimar as experiências linguísticas dos estudantes, o ensino do espanhol contribui para uma formação mais plural, crítica e dialógica, que respeita a diversidade e incentiva o protagonismo juvenil.

Essas práticas se alinham ao conceito de letramento cultural, que compreende o processo de aprendizagem de línguas como inserção crítica nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Como destaca Rojo (2012), o letramento não se limita à decodificação da língua, mas envolve o engajamento com textos, discursos, símbolos e modos de vida que compõem os contextos culturais dos sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino do espanhol deve possibilitar a leitura do mundo e o reconhecimento da diversidade, integrando a língua ao cotidiano e às vivências dos alunos.

Como reforçam Araújo e Silva (2020, p. 14), "o indivíduo não é somente o ouvinte. No entanto, ele expõe suas ideias acerca do que é tratado socialmente, politicamente, conhecendo seus direitos e

deveres; ele opina no que seria possível para certo desenvolvimento." Essa concepção amplia o papel do ensino de línguas na formação de sujeitos críticos, capazes de argumentar, intervir e transformar suas realidades por meio da linguagem.

Portanto, mais do que ensinar estruturas gramaticais, o espanhol como língua adicional permite construir vínculos interculturais e ampliar a compreensão dos estudantes sobre o lugar do Brasil na América Latina e no mundo. A aproximação com o idioma espanhol favorece o protagonismo juvenil, o letramento crítico e a formação de sujeitos capazes de transitar por diferentes espaços linguísticos e culturais com respeito e sensibilidade.

O ENSINO DO ESPANHOL EM GOIÁS

Diante das mudanças provocadas pela nova legislação educacional, especialmente a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que desobrigou a oferta da língua espanhola nas escolas públicas, o Movimento #FicaEspanhol se espalhou por diversos estados do Brasil. Em Goiás, o movimento teve início em 2018, liderado pela professora Lorena Blemith Alvim, após ser informada de que as escolas onde lecionava seguiriam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por isso, eliminariam o Espanhol do currículo, reduzindo a carga horária da disciplina e, consequentemente, sua remuneração.

Preocupada com os impactos dessa decisão, Lorena buscou informações sobre como outros estados estavam lidando com a situação e entrou em contato com suas ex-professoras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com apoio das docentes, inspirou-se na iniciativa do #FicaEspanhol do Rio Grande do Sul e criou o #FicaEspanhol_GO, solicitando permissão para usar o símbolo do movimento e adaptando-o à realidade goiana. A proposta foi rapidamente acolhida pela comunidade acadêmica, por egressos do curso de Letras e por simpatizantes da causa, iniciando-se um processo coletivo de mobilização em defesa do ensino de espanhol.

Com o apoio jurídico voluntário do advogado Henrique Lozzi, que passou a assessorar o grupo, o movimento passou a se estruturar. Foram organizadas reuniões para definir estratégias de ação e sensibilizar a sociedade sobre a importância da disciplina. Professores de espanhol de diversas regiões do estado, de forma colaborativa, redigiram uma minuta que serviria de base para o Projeto de Lei. O texto foi cuidadosamente revisado e ampliado pela professora Elena Ortiz Preuss, que destacou a relevância tanto do espanhol quanto do inglês para a formação dos estudantes.

O **Projeto de Lei nº 6130/2019**, apresentado pelo deputado estadual Virmondes Cruvinel, propunha a reintegração do espanhol como disciplina obrigatória no currículo da rede estadual de ensino, ao lado do inglês. O PL não se colocava em oposição a

nenhuma das línguas, mas defendia a coexistência das duas, ressaltando que o inglês é uma língua de comunicação global e o espanhol, além de ser a segunda língua mais falada do mundo, é predominante nos países vizinhos do Brasil — inclusive com significativa presença nos Estados Unidos.

Nota: Projeto de Lei nº 6130/2019

O PL foi aprovado na segunda votação dia 23/06/2021 https://opine.al.go.leg.br/proposicoes/2019006130 Acesso: 28 jun. 2021

Entretanto, em **20 de julho de 2021**, o PL foi vetado pelo governador do estado, sob a justificativa de que a reintegração do espanhol ao currículo geraria aumento de despesas com folha de pagamento, ampliaria o número de disciplinas e enfrentaria dificuldades por falta de profissionais habilitados. No entanto, essa justificativa foi contestada pelo movimento, uma vez que a disciplina já fazia parte do sistema de ensino e havia professores concursados e licenciados, aptos a assumir as aulas. O veto desconsiderou, portanto, a importância da presença da língua espanhola no currículo e contrariou diretrizes constitucionais.

Nota: 20 de julho de 2021

Revogação do PL pelo governador https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/pesquisa/mensagens_veto/446/pdf Acesso: 22 ago. 2021

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 4º, parágrafo único, afirma que o Brasil buscará a integração política, econômica, social e cultural com os países da América Latina, com vistas à formação de uma comunidade latino-americana de nações. A manutenção do espanhol nas escolas, portanto, está em consonância com o espírito constitucional e com a ideia de educação como direito fundamental, conforme estabelecido nos artigos 5º e 206 da Carta Magna. Como destacam Do Vale, Nascimento e Anicézio (2017, p. 6–7):

"Logo, sendo a educação um direito fundamental (art. 5º e 206 da Constituição Federal do Brasil), incorporando-se necessariamente o Ensino de Línguas, o Espanhol recebeu status de direito fundamental por meio da revogada Lei 11.161/05, pois se incorporou como um ganho à educação brasileira. E, por ser o Espanhol uma necessidade contemporânea, em razão da criação do Mercosul, deve ser mantido no currículo do ensino médio do Brasil."

Além dos fundamentos legais, há também justificativas históricas, culturais e geopolíticas que sustentam a permanência do espanhol no currículo das escolas brasileiras. Em Goiás, por exemplo, uma das manifestações culturais mais tradicionais, a Procissão do Fogaréu, foi introduzida no século XVIII por um padre espanhol, evidenciando a presença histórica da cultura hispânica na formação identitária da região. Esse vínculo simbólico reforça o papel da língua

espanhola não apenas como instrumento de comunicação, mas como componente da memória e da diversidade cultural goiana.

Complementando esse argumento, estudo técnico elaborado por especialistas da área de educação e linguística destaca uma série de razões para a manutenção da disciplina. Entre elas estão: o fato de o espanhol estar presente nos cinco continentes; ser língua oficial de 21 países e de organismos internacionais como o Mercosul, Unasul e o Mercado Comum Europeu; constituir o idioma predominante na América Latina — continente com o qual o Brasil compartilha processos históricos, socioculturais e identitários —; além de ser falado pela maioria dos países da América do Sul, com exceção de Guiana e Suriname.

O estudo também ressalta que o espanhol contribui para enriquecer a pluralidade linguística e cultural do Brasil; é amplamente utilizado em publicações científicas internacionais; ocupa o terceiro lugar em número de usuários na comunicação via internet; e representa a segunda língua mais falada nos Estados Unidos, onde cerca de 58 milhões de pessoas se identificam como hispânicas (El País; Jornal Opção).

Diante desse cenário, a presença do espanhol torna-se estratégica para o estado de Goiás, que recebe turistas estrangeiros, mantém relações comerciais com países vizinhos e registra, ano após ano, o aumento da população imigrante hispanofalante. A exclusão da disciplina do currículo compromete o acesso de estudantes menos

favorecidos a uma formação plural e intercultural, reduz oportunidades profissionais, impacta diretamente a renda de professores habilitados e fere os princípios constitucionais de equidade e direito à educação de qualidade.

O movimento #FicaEspanhol_GO ganhou destaque na imprensa local. A professora Patrícia Castro Machado concedeu entrevista ao Jornal do Professor (ADUFG), relatando a trajetória do grupo. O Jornal Opção publicou matérias em apoio ao PL, e o Jornal Hora Extra noticiou as etapas de votação do projeto. A Faculdade de Letras da UFG também publicou moção pública de apoio à reintegração da disciplina no currículo goiano.

A experiência de outros estados demonstra que é possível viabilizar a retomada da disciplina. Na Paraíba, isso se deu por meio de Projeto de Lei; no Rio Grande do Sul, por meio de Proposta de Emenda Constitucional (PEC). Em Goiás, o movimento segue articulado, com ações em busca do apoio parlamentar necessário para que o projeto volte à pauta. Até o momento, o grupo já realizou três visitas oficiais à Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO), dialogando com deputados e fortalecendo a mobilização.

CONSIDERAÇÕES

O estudo sobre o ensino do Espanhol no Brasil é contínuo e dinâmico, e certamente ainda passará por muitos desdobramentos.

Apesar dos desafios, seguiremos firmes no Movimento #FicaEspanholBrasil, na luta por uma educação verdadeiramente plural e democrática. As decisões tomadas a partir da Medida Provisória nº 746/2016 trouxeram impactos profundos, especialmente para os estudantes, que foram privados do direito de escolher qual língua estrangeira desejam estudar. Muitas escolas eliminaram o Espanhol de sua matriz curricular, reduzindo não apenas oportunidades educacionais, mas também perspectivas culturais e profissionais.

A esperança do movimento é que se garanta um ensino plurilíngue e cultural, no qual o aluno tenha autonomia para escolher a língua estrangeira com a qual deseja se relacionar — seja por hobby, projeto de vida ou afinidade cultural. A aprovação do Projeto de Lei nº 3849/2019 representa um fio de esperança para docentes e estudantes, assim como os PLs e PECs estaduais que tramitam em defesa do Espanhol. No entanto, mais do que legislações pontuais, é necessário que o ensino de línguas — no plural — seja incorporado de forma definitiva à LDB, rompendo com a lógica monolíngue e aproximando o Brasil de seus vizinhos latino-americanos.

A presença histórica do Espanhol no sistema educacional brasileiro, ao longo de mais de cem anos, evidencia sua relevância para a sociedade. A sanção da Lei nº 11.161/2005 marcou um avanço ao expandir a demanda por cursos de Letras – Espanhol em universidades. Contudo, essa conquista foi fragilizada com a sanção

da Lei nº 13.415/2017, que levou à redução das matrículas, ao encerramento de turmas, à demissão de professores e ao rompimento de contratos temporários nas redes públicas e privadas. Como relatou Rodriguez (2021) na live "#FicaEspanhol: A formação e atuação de professores", os estudantes de graduação e participantes do PIBID foram afetados diretamente, sem perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

No ensino médio, os prejuízos também foram sentidos. Muitos alunos prestaram o ENEM sem terem tido aulas de espanhol, mesmo com a prova oferecendo essa opção. Como as escolas passaram a ofertar obrigatoriamente apenas o inglês, esses estudantes não tiveram sequer a oportunidade de se preparar adequadamente. Para muitos, trata-se de uma perda irreversível, pois já concluíram o ensino básico sem contato com a segunda língua estrangeira.

As implicações políticas da reforma também afastaram o Brasil de acordos regionais, como o MERCOSUL Educacional, prejudicando intercâmbios com países hispano-falantes e limitando a integração cultural e acadêmica. A cultura de entretenimento, por sua vez, também sente os reflexos dessa política. Nas últimas décadas, músicas, filmes e séries em espanhol passaram a ocupar espaço relevante no cotidiano dos jovens brasileiros. Artistas como Maluma, J. Balvin e Shakira ganharam destaque no país, revelando um

rompimento de barreiras linguísticas que deve ser valorizado e fortalecido no ambiente escolar.

O mercado de trabalho, por sua vez, exige cada vez mais profissionais com fluência em outros idiomas, principalmente em regiões turísticas que recebem visitantes de diversos países. O domínio do espanhol representa um diferencial, sobretudo para os estudantes de escolas públicas. Por isso, espera-se que o PL 3849/2019 seja aprovado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e que o PL 6130/2019, de autoria do deputado Virmondes Cruvinel, seja sancionado pelo governador de Goiás.

A eventual aprovação desses projetos permitirá a continuidade da implantação do Espanhol nos estados onde já havia avanços e possibilitará a reintegração da disciplina em lugares onde foi excluída. No entanto, medidas estaduais não são suficientes. Um Projeto de Lei pode ser facilmente revogado. Por isso, a inclusão definitiva do Espanhol na LDB é essencial para garantir estabilidade e continuidade ao seu ensino tanto na educação básica quanto no ensino superior.

A consolidação do Espanhol nas instituições de ensino superior fortalecerá também a produção científica, que cresce significativamente na área. A pluralidade linguística, o direito à escolha, as manifestações culturais e a preparação para o mundo do trabalho estão diretamente associadas à permanência da língua espanhola no currículo. A luta continua, pois o ensino de Espanhol é, acima de tudo,

uma afirmação do direito à diversidade, à integração e à justiça educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vitor Savio; SILVA, Narla Neves. A leitura na formação do cidadão à luz do letramento crítico. In: AVELAR, M. G. FREITAS, C. C. LOPES, C. R. (org.). Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação e professoras/es de línguas: volume dois. 1. Ed. Goiânia: Scotti, 2022, v. 2, p. 187-203. Disponível em: https://abrir.link/wjpPA

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Portal da Legislação, Brasília, 5 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161. Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

CALVET, Louis-Jean. Sociolingüística: uma introdução crítica. (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CORREA, D.A. A política linguística e ensino de língua. Calidescópio, [S. l.], v. 7, n, 1, p.72 – 78, 2021. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidescopio/article/view/4856. Acesso em: 17 jul. 2021.

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no nordeste brasileiro. Revista X, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 172-193, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73305. Acesso em: 03 jul. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73305

DERING, Renato. Letramento escolarizado e de perspectiva decolonial. Instituto Dering Educacional: Goiânia, 2024.

DO VALE, M. S.; ANICEZIO, G. F. C.; NASCIMENTO, G. R. O novo cenário político pedagógico do ensino do espanhol no Brasil após a revogação da lei 11.161/05. 8 Jornada de Iniciação Cientifica e Extensão do Instituto Federal do Tocantins. v. 8, nº. 8, 2017.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso ensinar o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
LEFFA, Vilson José (Org.). Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da Moita. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 17–41.
MORELLO, R; SEIFFERT, A. P. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. Línguas E Instrumentos Linguísticos – n. 43 – jan-jun. 217 – 236, 2019.
PARAQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da "Lei do Espanhol". Revista abehache, [S. l.], n. 15, p. 69–86, 2019. Disponível em: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272. Acesso em: 05 jul. 2021.
PARAQUETT, Marcia. Por que aprender e ensinar Espanhol no Brasil? Canal da ALAB no youtube 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Kak0ZhhdepE&t=3008s. Acesso em: 28 jun. 2021.
PARAQUETT, Márcia. Por que aprender e ensinar Espanhol no Brasil? Live transmitida pelo canal da ALAB no YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Kak0ZhhdepE&t=3008s. Acesso em: 28 jun. 2021.
RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. Línguas e Letras, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 13–20, 2007.
RECORD TV. Despacito domina paradas internacionais. RecordTV, 2017. Disponível em: https://recordtv.r7.com/musica/despacito-domina-paradas-internacionais-13072017. Acesso em: 20 abr. 2025.
RODRIGUES, Fernanda. A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. Língua e Instrumentos Linguísticos, v. 42, p. 33-56, 2018.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. In: ROJO, Roxane (Org.). Letramentos múltiplos: a escola e seus saberes. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–30.
SIQUEIRA ALBERTI, Regiane de Fátima; CARLOS, Valeska Gracioso. As políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Paraná. Revista X, [S.l.], v. 12, n. 3, dez. 2017. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50182. Acesso em: 11 jul. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i3.50182
SOAREZ, A. C. A. M. A relação entre língua e cultura no ensino de língua espanhola: uma reflexão sobre expressões de cortesia em situações comunicativas. Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 19, 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9630. Acesso em: 19 jun. 2021.
VEJA. Despacito é a música latina mais tocada de todos os tempos. Veja.com, 2017. Disponível em: https://veja.abril.com.br/cultura/despacito-e-a-musica-latina-mais-tocada-de-todos-os-tempos/ Acesso em: 20 abr. 2025.

.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS NÚMEROS INTEIROS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA CONCOMITÂNCIA DOS CONTEÚDOS FACTUAIS, CONCEITUAIS, ATITUDINAIS E PROCEDIMENTAIS

Wender Vinicius Souza Lopes

INTRODUÇÃO

É um consenso entre todos aqueles que prezam pela educação genuína no sistema educacional, principalmente brasileiro, que o produto esperado e fomentado por vários vieses – político, estético, social, cultural, afetivo, intelectual e outros – não é algo simples de ser adquirido. Nesse sentido, em se tratando da educação integral dos nossos educandos há várias habilidades e, portanto, competências gerais e específicas concernentes às etapas da educação básica e dos seus respectivos componentes curriculares a serem preconizadas (Brasil, 2018).

Assim, colocamo-nos num impasse comum na esfera do magistério: somente a transmissão dos corpos de conhecimentos não é suficiente para abarcar a genuinidade educativa supracitada, pois há também outros aspectos intrínsecos à formação sociocultural dos estudantes que devem ser considerados efetivamente nos planos de ensinos e nas aulas. Ademais, diante da lacuna materializada no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário refletirmos sobre o que é proposto por Paulo Freire (2022, p. 24) "[...] ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção."

Em concordância aos seus preceitos pedagógicos e de outros estudiosos, foquemos nas reflexões emergidas do contexto do componente curricular matemática do 7° ano do ensino fundamental II, em especial as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão dos números inteiros. Naturalmente, existe uma ruptura no processo de aprendizagem dos educandos quando toma conhecimento sobre outro conjunto numérico mais abrangente ao qual tinham conhecimento – o conjunto dos números naturais. No entanto, não somente ao encontro desse novo desafio. Os estudantes desta etapa da educação básica se depararão também com "as regras dos sinais", bem como em determinados momentos tais curiosidades só poderão ser sanadas com o apoio da matemática pura – totalmente, em vista da sua estrutura cognitiva, desconexo da realidade desses educandos.

Nesta perspectiva, diante desse cenário evoca-se, portanto, a questão-síntese: A concomitância dos conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais fomentam a aprendizagem significativa dos números inteiros?

Para tanto, entendemos que os preceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel estão diretamente ligados ao trabalho harmônico entre os conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais a fim de que a

contextualização e compreensão do objeto de conhecimento números inteiros sejam contemplados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante, é imprescindível que o aprofundamento desta questão de pesquisa dar-se por meio da explanação dos nossos objetivos. No que tange ao objetivo geral: analisar a concomitância dos conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais na promoção da aprendizagem significativa dos números inteiros. Enquanto isso, temos como os objetivos específicos: demonstrar que somente aula expositiva não concitam a dinamicidade e significância no processo de aprendizagem; pontuar os preceitos da TAS convergentes com a proposta pedagógica que enfatiza a concomitância dos supracitados conteúdos; evidenciar a relevância dos referidos conteúdos no ensino dos números inteiros de forma significativa; verificar como as aulas se tornam mais dinâmicas e integrativa com a adesão dos referidos conteúdos.

Em se tratando da metodologia adotada neste trabalho, realizar-se-á por meio da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Além disso, justamente por meio do conhecimento acerca da situação educacional problematizada, faz-se necessário a realização de reflexões sistemáticas e coerentes com as circunstâncias impostas a fim de disseminar novas práticas e concepções pedagógicas.

Diante do exposto, este escrito está organizado, além desta introdução, da seguinte maneira, a saber: os tópicos relativos à

fundamentação teórica, análises e discussões dos resultados e, por fim, as considerações finais.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

Esta teoria de aprendizagem foi desenvolvida pelo médico-psiquiatra David Paul Ausubel (1918-2008) em 1963, fruto do seu trabalho de doutorado, em objeção principalmente à aprendizagem mecânica. Nesse sentido, compreende-se aprendizagem significativa como uma interação genuína entre os conhecimentos prévios dos estudantes com os novos corpos de conhecimentos a serem aprendidos de maneira não linear e não arbitrária.

Entretanto, conforme Ausubel (2003), na contraposição desses ideais aquisitivos de reformulação da estrutura cognitiva temos a aprendizagem mecânica, memorística ou automática definida, portanto, como a falta ou a completude de interações entre os conhecimentos prévios – subsunçores- com os novos. Ademais, há duas condições imprescindíveis para fomentar a ocorrência da aprendizagem significativa, a saber: materiais potencialmente significativos e predisposição dos aprendizes em aprender desta forma – aspecto afetivo preconizado no processo de ensino e aprendizagem.

Para Ausubel, caso fosse necessário isolarmos um princípio desta teoria em virtude da sua relevância e centralidade, os conhecimentos prévios teriam esse privilégio como ratifica Moreira

(2012, p.28) "Subsunçores seriam, então, conhecimentos prévios especificamente relevantes para a aprendizagem de outros conhecimentos".

Ficou evidente sobre a necessidade dos conhecimentos prévios para gerar novos corpos de conhecimentos bem estruturados. No entanto, caso os estudantes não tenham uma estrutura cognitiva apropriada para iniciar um novo objeto de conhecimento, faz-se necessário aderir a outro princípio desta teoria – os organizadores prévios ou organizadores avançados. Estes na concepção de Ausubel (2003), Moreira (2012) e Moreira e Masini (1982), metaforicamente, trata-se de "pontes cognitivas" entre aquilo que estudantes sabem com aquilo que eles deveriam saber para aprender de maneira significativa.

Além disso, não se define uma dicotomia entre as duas formas de aprendizagens mencionadas no início deste tópico. Para Ausubel (2003), situadas em polos opostos de um determinado contínuo ou zona intermediária, as aprendizagens significativas e mecânicas possuem como característica a possibilidade de migrarem à medida que estratégias pedagógicas, por exemplo, sejam utilizadas intencionalmente. Clarificando: um estudante pode começar a aprender de maneira mecânica e podendo ou não mudar para a significativa quantas vezes quiser.

Em síntese, há três formas e tipos de aprendizagem significativa, a saber: subordinação, superordenação e modo

combinatório, referem-se ao primeiro grupo; analogamente, no que tange ao segundo grupo, representacional, conceitual e proposicional. Sendo, portanto, a subordinada considerada a mais comum, pois os conhecimentos prévios subsidiarão a existência e consolidação dos novos conhecimentos.

Outro ponto a ser salientado nesta teoria refere-se à possibilidade de esquecimento sobre aquilo que foi aprendido de maneira significativa. Não obstante, não ocorrerá o esquecimento completamente, pois ficarão resquícios de informações os quais poderão ser, sem muito esforço cognitivo, resgatados e explicitados na complexa hierarquia de conhecimentos que compõem a estrutura cognitiva. Nessa situação temos entendimento sobre outro princípio desta teoria – a assimilação obliteradora.

Outro princípio que ocorre constantemente na reformulação da estrutura cognitiva são, conforme Moreira (2012), os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa ou integradora. O primeiro mais presente na aprendizagem por subordinação, enaltece as diferenças aparentes entre as informações contempladas; enquanto o segundo é mais comum nas formas superordenada e modo combinatório devido a eliminação de inconsistências cognitivas. Além desses, há outros princípios que desempenham papéis importantes na relevância desta teoria tais como a organização sequencial, linguagem e consolidação.

NÚMEROS INTEIROS

A proposta pedagógica instituída pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sobre o ensino básico, em especial ao 7° ano do ensino fundamental II – escopo deste estudo – dá-se por meio da aquisição da aprendizagem sob os vieses significativos, contextualizados e integrativos. Ainda em consonância a esse documento normativo da educação básica brasileira, o nosso objeto de conhecimento – Números Inteiros – tem "Números" como a sua respectiva Unidade Temática.

Quanto as habilidades a serem desenvolvidas neste ano escolar, espera-se que os educandos compreendam a existência desse conjunto numérico no cotidiano, bem como associem a ordenação e comparação dos seus elementos na reta numérica. Além disso, estejam munidos dos conceitos e operações de adição, subtração, multiplicação e divisão para resolver situações-problema que envolvam o conjunto dos números inteiros.

A própria matemática foi e será concebida por meio das inúmeras contribuições de distintas civilizações e isso implica contextos sociais diversos. Os números inteiros, em particular, é produto de diferentes necessidades e visões de estudiosos que se dedicaram a compreender, progressivamente, este objeto de conhecimento.

Conforme Dante (2012), os educandos do supracitado ano escolar que possui contato com os números inteiros já conhecem o mundo dos números naturais, podendo diante do itinerário de aprendizagem ampliar as suas respectivas estruturas de aprendizagem. Em outras palavras, teoricamente, estes estudantes conhecem os elementos, conceitos e algoritmos que fazem parte deste conjunto. E quando se deparam com os números inteiros, estes abarcarão os conhecimentos anteriormente adquiridos e, por conseguinte, novos conceitos, algoritmos e possibilidades de aplicações matemáticas serão consideradas.

CONTEÚDOS FACTUAIS, CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS

A escola, sendo uma instituição de ensino transformadora no sentido mais amplo possível, visa à formação integral, inclusiva e integrativa dos discentes correspondentes a todas as etapas e modalidades da educação. Contudo, para que esse ideal educacional seja alcançado – diante das múltiplas variáveis dependentes, independentes e intervenientes – faz-se necessário, dentre várias possibilidades, um estudo exploratório concernente às práticas pedagógicas concebidas e aderidas pelos educadores.

Por outro lado, uma concepção pedagógica *per ipsum* não é suficiente para abarcar todas as demandas emergidas do processo de

ensino e aprendizagem. Ademais, considera-se que a aprendizagem significativa proporciona subsídios teórico-metodológicos para ater-se a esses desafios vislumbrados na seara educacional genuína. Em concordância com Zabala (1998), numa perspectiva construtivista, a aprendizagem concretiza-se numa atuação conjunta entre o educando e o seu preceptor, ou seja, o protagonismo e o ativismo do estudante durante o processo de aprendizagem significativa não deslegitimam o papel fundamental do professor nessa empreitada e vice-versa.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se concretiza genuinamente tomando por escopo todos os aspectos concernentes aos educandos no itinerário de sua aprendizagem. Para isso, discussões, análises, práticas e outros incidem-se sobre os conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais:

Conteúdos factuais: Compreende-se por conteúdos factuais dados, fatos, situações e circunstâncias pontuais. Nesse viés, contemplam-se termos tais como singular, descritivo e concreto como formas de adjetivá-los. Para Zabala (1998, p. 41), erroneamente, esses tipos de conteúdos são "[...] menosprezado, mas indispensável, de qualquer forma, para poder compreender a maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional".

Conteúdos conceituais: Subjacentes a esses tipos de conteúdos está o conjunto de dados, fatos e símbolos os quais fomentam características comuns. Além dos conceitos, numa perspectiva abstrata, temos também os princípios que

consubstanciam dissimilitudes entre os dados, fatos e símbolos. Embora haja divergências semânticas e epistemológicas entre os conceitos e princípios, a adesão desses dois termos no âmbito educacional se dá pela imprescindibilidade da compreensão de significados. Para Pozo (1999), por meio de uma metáfora, os conteúdos conceituais estão associados à natureza sólida devido ao seu papel mais tangível na constituição do currículo escolar.

Conteúdos atitudinais: Em se tratando da nossa cultura educacional cujas os componentes curriculares devem ser compostos por conhecimentos mais tangíveis, isso implicaria a reformulações tanto no lecionamento das aulas quanto nas avaliações – no sentido restrito e/ou amplo. Nessa perspectiva, Pozo (1999), define, metaforicamente, este tipo de conteúdo por meio da natureza gasosa, isto é, encontra-se em todos os lugares possíveis e sendo, portanto, impossíveis de serem fragmentados para depois, por conseguinte, serem avaliados de maneira mais categórica. Não obstante, é justamente por meio de uma visão holística que os conteúdos atitudinais são caracterizados, pois os termos como normas, valores e atitudes abarcam-no.

Conteúdos procedimentais: São caracterizados pelo conjunto de regras, manejo, ações, estratégias e outros a fim de atingir um determinado objetivo. Para mais, ainda em consonância a Pozo (1999), essa tipologia de conteúdo está associada ao aspecto líquido, pois é intermediário aos polos da intangibilidade e ao acessível. De

maneira mais objetiva, para Zabala (1998), os conteúdos procedimentais são parametrizados em três tipos, a saber: linha contínua motor/cognitivo; poucas ou muitas ações e continum algorítmico/heurístico. Por fim, em geral, as ações relativas aos procedimentos são de suma importância para a consecução da aprendizagem, bem como o domínio dos objetos de conhecimento ocorrem, nesta perspectiva, por meio das múltiplas práticas, reflexões e aplicações de contextos diversos.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta etapa deste escrito, serão explanadas as ações concernentes às práticas de ensino sobre o conjunto dos números inteiros pautadas nos ideais dos conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais. Para mais, seremos suscintos nas descrições dos encontros/aulas em virtude da limitação da paginação deste trabalho, bem como serão descritos os tipos de conteúdos utilizados em cada encontro. Seguem, portanto, de maneira pormenorizada os seguintes encontros:

Primeiro encontro: Numa turma composta por 29 estudantes do 7° ano do ensino fundamental II, aulas no turno matutino, fizemos a introdução do novo objeto de conhecimento: O conjunto dos números inteiros. Inicialmente, para haver continuidade no processo de aprendizagem significativa dessa turma, fez-se

necessário que identificássemos os seus conhecimentos prévios e sua realidade sociocultural.

Para isso, utilizando a lousa, direcionamos as seguintes perguntas, a saber: Vocês conhecem números constituídos do sinal de menos? Como os chamamos? Em que situações do seu cotidiano é possível termos contatos com esses números? Posteriormente, apresentamos o esboço da reta numérica nas direções horizontal e vertical para que eles pudessem formar suas conjecturas matemáticas sobre esse novo objeto de conhecimento. Exemplos emanados das respostas desses alunos: *Conheço sim esses números que vêm com o sinal de menos; são conhecidos como números negativos; nos aplicativos de contas bancárias podem ficar valores negativos, já vi; temperatura muito baixa; se podemos considerar o nível do mar como ponto neutro, então abaixo dele tem-se os números negativos*.

Percebe-se a quantidade de informações imprescindíveis contidas nas bagagens aquisitivas de conhecimentos desta turma. Nessa perspectiva, para Ausubel (2003), é justamente essa continuidade no processo de aprendizagem que a estrutura cognitiva dos aprendizes será reorganizada e ideal para consecução de novas aprendizagens em contextos diversos. Ademais, foi conceitualizado o referido conjunto numérico, exploradas as características dos seus elementos na reta nas duas direções, bem como módulo/valor absoluto dos números e comparações entre eles (maior que ou menor que). Por fim, esse primeiro encontro foi utilizado com o intuito de

conhecê-los não somente no aspecto cognitivo, mas em outras nuances que nos ajudaram nas elaborações e articulações deliberativas das práticas subsequentes.

Nesta perspectiva, destacam-se nesse encontro os conteúdos factuais e atitudinais. O primeiro está relacionado à fidelidade de informações singulares emergidas pelos educandos sobre números, símbolos e situações. Embora numa linha tênue limitada pela aprendizagem mecânica, as supracitadas informações tenderam significativamente para as situações formais de ensino. Quanto ao segundo conteúdo, os atitudinais, estes se apresentam numa complexidade avaliativa, pois envolve valores ideológicos de quem está avaliando (Zabala, 1998). No entanto, em geral, percebemos uma atmosfera mais harmônica no que concerne à naturalização participativa da maioria dos estudantes durante esse encontro.

Segundo encontro: Diante dos conhecimentos prévios desses estudantes, resolvemos, portanto, realizar analogias com saldos bancários as operações de adição e subtração envolvendo os números inteiros. Nesse sentido, acordamos que o sinal + (de mais) tratava-se créditos e o sinal – (de menos) seria relativo ao débito. Além disso, estabelecemos outra concepção sobre esse objeto de conhecimento, tratamos por escopo a adesão ao módulo de números inteiros para nos auxiliarmos nos respectivos cálculos de adição e subtração.

Após essa aula expositiva e dialogada, realizamos o teste a fim de analisarmos a capacidade aquisitiva da turma sobre esse novo tópico do assunto. Em geral, alguns alunos apresentaram dificuldades sobre a habilidade EF07MA07 (Esta habilidade refere-se à capacidade do educando na elaboração e resolução de problemas envolvendo o conjunto dos números inteiros) fomentada pela BNCC. Para mais, esse encontro foi caracterizado, efetivamente, pelos conteúdos factuais e conceituais, tendo o primeiro como subjacente ao segundo na reorganização da estrutura cognitiva dos educandos.

Terceiro encontro: Posteriormente, foi proposto a turma a confecção de um cartão cujo sintetizava as "regras dos sinais". Esse foi um momento profícuo para a aprendizagem dos estudantes, pois ficou perceptível uma prática pedagógica não monótona e, por isso, distante daquilo que eles estavam adaptados do ensino tradicional: compartilharam os objetos para preparar a confecção dos cartões; houve ajuda mútua para discernir a compreensão dos sinais e outros.

Segue algumas respostas de alguns estudantes sobre a confecção e utilização dos cartões, a saber: *"[...] é bom, pois além de deixar a aula mais dinâmica nos ajuda também a memorizar mais rápido". Nesta resposta, não houve memorização, mas a consecução da aprendizagem significativa, pois a educanda foi capaz de articular respostas coerentes com outros tipos de perguntas. "A utilização do cartão foi interessante, pois conseguimos ter uma aula interativa, ao invés de somente ter aula verbalizada"*. Acerca desta resposta, vemos

o quão esses estudantes anseiam por aulas mais dinâmicas e que introjetam nos seus ideais que as aulas de matemáticas podem ser divertidas.

Como última resposta, este estudante ratifica: *"[...] Muito bom, pois facilitou a nossa compreensão sobre as regras envolvendo as operações com números inteiros".* De modo bem suscinto, este declarou sobre a eficácia da utilização dos cartões e os conteúdos subjacentes a eles.

Novamente, realizou-se outro teste com a mesma proposta para averiguar a capacidade aquisitiva da turma sobre esse tópico do conjunto dos números inteiros – havendo uma melhora significativa nos resultados explorados. Nesse viés, houve a reorganização da estrutura cognitiva dos estudantes e para isso destacamos os princípios de aprendizagem subordinada, assimilação obliteradora, consolidação e outros (Ausubel, 2003). Quanto aos conteúdos, nesse encontro ficou evidente: os factuais, procedimentais e atitudinais.

Quarto encontro: Com os cartões em mãos e, corroborando com o posicionamento de Beck (2019), embora as aulas sobre os números inteiros possam ser contextualizadas, em determinadas circunstâncias de aprendizagem recaem acercam do respaldo teórico-metodológico da matemática pura. Nesse viés, tendo uma turma do 7° ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental como escopo para ensinar e, por conseguinte, fazer parte desta pesquisa não haveria contextos mais significativos para demonstrar os porquês das "regras

dos sinais" de adição e subtração, bem como não seria conveniente realizar uma abordagem da matemática pura para subsidiá-los na aquisição da supracitada habilidade da BNCC.

À vista disso, utilizamos novamente os cartões confeccionados no encontro anterior. Novamente, foi um momento para explorarmos exemplos e percebermos recorrências sobre a dinâmica dos números inteiros com as operações matemáticas de multiplicação e divisão. Após essas discussões, a turma realizou o teste e continuou com o mesmo desempenho do segundo teste realizado no encontro anterior. No que tange aos conteúdos, destacam-se nesse encontro os factuais, conceituais e atitudinais.

Quinto encontro: Pedagogicamente, para finalizar esta parte a respeito das quatro operações matemáticas envolvendo os números inteiros, foi proposto a turma a confecção de dois jogos: dominó e a corrida envolvendo os números inteiros. Como de praxe, em vista dos dois encontros anteriores, houve um trabalho cooperativo entre os estudantes em todas as fases desses jogos, a saber: recortes, colagens, confecções e outros.

Com esses dois jogos prontos, o momento para desfechar o estudo desse objeto de conhecimento – operações matemáticas envolvendo os números inteiros – deu-se por meio da síntese expositiva e dialogada na lousa, bem como, além dos jogos supracitados, a utilização de outra versão da corrida das operações com números inteiros escrita na lousa. Sobre a adesão aos jogos a

respeito da temática estudada, seguem algumas colocações dos estudantes: *"Bastante interessante, pois ajudou e influenciou estudar um pouco mais para conseguir ganhar ou vencer o jogo".* Outra estudante afirmou: *"Testou a nossa agilidade, bem como deixou a aula mais dinâmica e divertida. Fazendo com que a maioria dos colegas prestassem atenção nas aulas".* Por fim, nesse último encontro, diante das abordagens pedagógicas aderidas fez-se necessário a utilização de todos os conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Síntese dos conteúdos aderidos em cada encontro

Quadro 1 - Síntese dos encontros

Encontros	Objeto de conhecimento	Ações pedagógicas	Conteúdos utilizados
Primeiro	Noções sobre números inteiros; reta numérica; módulo/valor absoluto; números opostos.	Discussões contextualizada	Factual e atitudinal
Segundo	Adição e subtração envolvendo números inteiros	Analogias, aula expositiva e dialogada	Conceitual e factual
Terceiro	Adição e subtração envolvendo números inteiros	Confecção de cartões	Procedimental , atitudinal e factual
Quarto	Multiplicação e divisão envolvendo números inteiros	Utilização dos cartões	Atitudinal, factual e conceitual

Quinto	Adição, subtração, multiplicação e divisão envolvendo os números inteiros	Jogos	Factual, conceitual, atitudinal e procedimental

Fonte: Autor (2025)

CONSIDERAÇÕES

Sabe-se que uma sala de aula, não necessariamente física, é composta por sujeitos socioculturais únicos. Nesse sentido, vislumbram-se realidades totalmente distintas e/ou passíveis de serem interligadas sejam na esfera escolar e/ou social, isto é, aspectos relativos ao financeiro, cultural, localização geográfica, aspiração profissional e outros que demonstram a narrativa deste cenário educacional.

A respeito desses pressupostos teóricos e atento à realidade da turma do 7° ano sobre a consecução de aprendizagem acerca do conjunto dos números inteiros, fez-se necessário a realização do presente estudo. Aprender não implica necessariamente legitimidade sobre, por exemplo, a durabilidade e capacidade dos aprendizes em articular tais conhecimentos a situações que lhe instigue por respostas. Além disso, nossa intenção não esteve ligada diretamente a menosprezar os ideais da concepção pedagógica estrito ao ensino tradicional, pois como já mencionamos a seara educacional, em especial ao ensino básico, é instigante e complexa.

Assim, sendo pautados nos princípios que regem a TAS e cientes da imprescindibilidade de projeção das tipologias de conteúdos, conforme Zabala (1998), na sequência didática composta por cinco encontros: percebemos a não linearidade dos supracitados conteúdos e um novo cenário de aula.

Primeiramente, é válido enfatizar que não há uma sequência padronizada sobre como os conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais devem apresentar-se, pois diversas variáveis intrínsecas – estrutura cognitiva da turma, predisposição em aprender e outros - ao êxito do processo de ensino e aprendizagem nortearão a dinâmica de uso desses conteúdos. Neste estudo, por exemplo, a fim de tomarmos ciência sobre os conhecimentos prévios dos educandos aderimos aos conteúdos factuais e atitudinais, bem como durante as confecções e utilizações dos cartões e jogos matemáticos foi necessário recorrer a todos os conteúdos.

No que tange ao segundo ponto, é importante destacar a modificação nas relações interpessoais, pois promoveu-se uma sala de aula mais interativa e com um maior interesse, por parte dos seus constituintes, em aprender. Nessa perspectiva, vimos inúmeros estudantes participando ativamente, inclusive os mais tímidos, de modo individual e coletivamente. Garantindo, portanto, a explicitação de resultados esperados sobre o conjunto dos números inteiros.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).

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

BECK, Miguel Melendo. Campo aditivo no conjunto dos números inteiros: um estudo a partir da Teoria dos Campos Conceituais/Miguel Melendo Beck. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Matemática e Estatística, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Porto Alegre, 2019.

DANTE, Luiz Roberto. Projeto Teláris: Matemática. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 74ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 1° edição, 2012.

MOREIRA, M.A. e MASINI, E. A. F. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes.1982.

POZO. Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la Educación Secundaria. In: COLL, C. Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundária. Barcelona: Horsori, 1999.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.

ZABALA, A. A Prática educativa: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA BRASILEIRA

Duelci Aparecido de Freitas Vaz
Mariana Kenes Marques

INTRODUÇÃO

A escola foi, é e será um lugar de fortes tensões por ser um lugar que prepara o sujeito para o mundo do trabalho; portanto, um lugar de disputa, onde se pretende um tipo de formação, pela imposição dos que detém o poder, o modo capitalista. As tecnologias, tão amplamente citadas, entram na educação, erradamente, como paradigma pedagógico, segundo os ingênuos, capazes de mudar os resultados negativos da educação. Na atualidade, é de suma importância compreender a relação entre trabalho, educação e tecnologias no contexto da educação brasileira e reconhecer que a escola não é uma instituição isolada, mas, sim, um reflexo das dinâmicas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas determinadas pelo capital. O que implica diretamente um tipo de educação, com a finalidade de formar para este propósito. Compreender esse contexto é crucial para desenvolver uma educação que responda aos desafios contemporâneos e promover uma transformação social, atendendo às demandas formativas libertadoras para os alunos das escolas públicas, principalmente.

A partir de alguns autores que se fundamentam no materialismo histórico-dialético, investigamos como as políticas públicas educacionais, influenciadas pelo projeto neoliberal, que foi implantado na educação brasileira a partir da década de noventa do século passado, impactam a formação dos alunos, a prática docente e a formação para o mundo do trabalho.

O Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, é uma ferramenta analítica poderosa para estudar a história, a sociedade e os fenômenos emergentes das políticas neoliberais no contexto de uma sociedade capitalista. Essa abordagem enfoca as relações de produção e as contradições sociais como motores da mudança histórica. No capitalismo, o trabalho é uma atividade central que molda a experiência humana e as relações sociais. A escola, enquanto instituição social, reproduz, mas também pode transformar essas relações.

As políticas educacionais atuais têm como objetivo principal a formação de uma mão de obra para atender às demandas do capital, voltada mais para a adaptação dos alunos às exigências do mercado de trabalho, muitas vezes com baixos salários, do que para o desenvolvimento de competências críticas e intelectuais.

Uma perspectiva crítica explica como a estrutura econômica e as relações de trabalho influenciam a educação e o uso das tecnologias nos processos educativos. A escola brasileira é marcada por profundas crises advindas de políticas educacionais equivocadas e

desigualdades sociais. Em um país de grande extensão, como o Brasil, e com o sistema político-econômico adotado, é inevitável muitas disparidades nas condições de ofertas da educação. As condições de trabalho dos professores, os recursos disponíveis e a infraestrutura tecnológica variam enormemente de uma região para outra. A região mais pobre do país não tem acesso a mesma educação do que as regiões mais ricas; ela recebe uma educação básica pública precária em todos os sentidos. Essas desigualdades refletem as contradições do desenvolvimento capitalista no Brasil, no qual a modernização coexiste com formas precárias de trabalho e vida, deixando, de forma óbvia, quem merece receber uma oferta educacional de melhor qualidade e quem não.

Historicamente, o sistema educativo brasileiro tem sido usado tanto como um meio de preparação para o mercado de trabalho quanto como um instrumento de controle social. A formação profissional, central nas políticas educacionais, reflete a demanda do mercado de trabalho com ênfase nas habilidades e competências específicas (Libâneo, 2016).

Contrariamente, uma proposta humanizadora deve promover um ensino-aprendizagem que vá além do treinamento técnico, integrando aspectos críticos, conceituais e humanísticos para formar cidadãos conscientes, uma escola para o desenvolvimento humano.

CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA BRASILEIRA

Para caracterizar o contexto atual da escola brasileira, os trabalhos de Libâneo (2012, 2016) e Saviani (2007) nos mostram os tipos de forças atuantes na nossa educação, enquanto projetos bem definidos pelas forças políticas reacionárias a serviço do grande capital que manipulam a formação de nossos alunos e o trabalho dos professores.

Há tempos, segundo Saviani (20107), a educação e o trabalho eram duas categorias inseparáveis. Nas sociedades primitivas, isto era critério de desenvolvimento e manutenção de existência. O conhecimento era repassado às gerações para que continuassem a propagá-lo, vinculando-o ao mundo concreto das necessidades humanas. A educação dava ao homem formas de sobrevivência e estas eram concretizadas no trabalho e o contrário também era verdadeiro, cada nova técnica descoberta era integrada à educação, num movimento dialético, determinando novas formas de conhecimento. O trabalho, nesse caso, transformava o homem e o homem transformava o trabalho.

Essa concepção de trabalho e educação está na base do marxismo e descreve uma das principais categorias desta corrente filosófica, seu teorema fundamental, do qual emergem várias possibilidades e conceitos. Na Teoria Histórico-Cultural essa categoria está na base da Teoria da Atividade, o motor do desenvolvimento

mental humano, e passa a ser uma categoria universal, investigada por diversos cientistas da área da psicologia marxista, com o intuito de entender como a Atividade externa se transforma em funções psíquicas superiores, a base do desenvolvimento humano.

Quando aconteceram mudanças no modo de produção primitivo, a partir do momento que a propriedade privada se estabelece, ocorre uma divisão de trabalho, uma parte do extrato social tem o direito à educação integral e outra parte apenas à educação básica precarizada pelas políticas educacionais. Nessa perspectiva, o trabalho e a educação se tornam disjuntos e põe-se por terra a possibilidade de desenvolvimento pleno do homem (o trabalho transforma o homem e o homem transforma o trabalho). O trabalho se torna alienado e a educação, aliada da iniciativa privada, se torna apenas um pretexto que, no fundo, se converte em formação de mão de obra barata, pronta para assumir as posições mais elementares no mundo do trabalho.

Esse evento, a mudança no modo de produção, traz junto uma filosofia, o idealismo segundo o qual é a ideia que determina o desenvolvimento humano. Traz de volta também o experimentalismo, sustentando que a experiência determina o desenvolvimento, negando, portanto, a ideia de que é somente pela possibilidade de objetivação e subjetivação contínuas sobre o objeto (o mundo) que o homem se transforma e transforma o mundo. Na perspectiva marxista,

a compreensão do objeto (mundo) só é possível se nos relacionarmos com ele, extraindo (abstraindo) dele as forças que o determinam.

No cenário da educação brasileira atual, segundo Libâneo (2016), uma ideologia introjetada nas políticas neoliberais brasileiras, a partir da década de 90 do século passado, é o neoliberalismo, que faz a relação entre trabalho e educação ser alienada. Com a adoção de políticas neoliberais como determinante para a nossa educação, o tensionamento obtido a partir de então traz sérios prejuízos às camadas sociais desfavorecidas. Tais políticas perversas contêm, em sua essência, os mecanismos que preparam para o mundo do trabalho alienado, optando por uma educação que visa, em primeiro plano, um treinamento para os testes estandardizados, em larga escala, atingindo todos os sujeitos envolvidos com a educação. Há que se ressaltar que tais avaliações externas atravessam toda a educação brasileira, agora pensada desde a pré-escola até a pós-graduação.

Não podemos perder de vista o caráter segregador e alienador que essas avaliações em larga escala promovem junto às comunidades, privilegiando algumas camadas sociais e punindo outras, uma escola para os ricos e uma escola para os pobres, a escola dualista. Nisso reside toda a perversidade desta política educacional adotada em todos os estados brasileiros (Libâneo, 2016).

A avaliação é, então, o instrumento de controle; e, no atual nível de desenvolvimento, com a integração das novas tecnologias, se realiza de modo a atingir todos os professores e por conseguinte

aquilo que pensamos ser o núcleo central da educação, o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Uma vez que objetivo da educação passa a ser um treinamento para os testes estandardizados, a gestão escolar exerce forte pressão sobre os professores, tirando-lhes a autonomia, forçando-os a desenvolverem atividades direcionadas aos testes. Nessa metodologia, já superada há tempos, as frentes de pressões internas (realizadas pela gestão escolar) e externas (realizadas pela gestão superior do estado) reificam os professores, retirando-lhes a autonomia, obrigando-os, de modo categórico, a seguir uma cartilha formatada de orientações. Assim, o plano de aula já vem pronto, basta ao professor copiar e colar. O material didático também já vem pronto, de onde o professor retirará o modelo de sua aula, ou seja, a aula já vem prescrita. As provas não seriam diferentes, o treinamento para fazê-las determina a metodologia do professor.

Essa metodologia, definitivamente, separa a educação do trabalho, mostrando toda a sua obsolescência, uma educação sem vida, na qual os conteúdos não têm relação social e cultural, não têm sentido para o aluno. O resultado disso é o desinteresse por parte do aluno porque é desumano; estudar para que se não há vida?

Segundo Libâneo (2016), nessa metodologia, o destaque está numa perspectiva de uma educação que não ultrapassa o limite de um ensino empírico, aquele que atenta para as características externas dos objetos (conhecimentos superficiais), portanto é classificatório,

necessário, mas não suficiente para formação conceitual. No entanto, se as características externas dos objetos fossem suficientes não seria necessária uma ciência.

A conclusão que se chega é que a escola pública brasileira foi alugada pelos grandes latifúndios das tecnologias, das organizações não governamentais, que exercem forte influência nos afazeres e nos resultados da educação brasileira. Pratica-se uma educação que não forma conceitos, que são as formas culturais concretizadas historicamente, depuradas pelo desenvolvimento do homem, a essência que contempla o objeto em sua totalidade (Davydov, 1988).

Logo, o desenvolvimento da educação brasileira afasta-se do seu objetivo de formar para o mundo do trabalho libertador, criativo e presta-se a formar para um mundo do trabalho alienado, produzindo mão de obra para funções elementares, de baixo salário, para atender às demandas do capitalismo.

O principal papel da escola é, portanto, a formação do conhecimento teórico, único capaz de superar o pensamento empírico, formando nos estudantes o pensamento teórico que permite o raciocínio lógico, a análise, a síntese, as relações conceituais, as formas de agir e reagir no mundo qualitativamente, acarretando possibilidades criativas de resolução de problemas pela apropriação cultural e, consequente, ascensão social. Num mundo de alto nível de desenvolvimento tecnológico produzido por grandes capitais, deve-se

investigar porque as tecnologias digitais de informação e comunicação não mudaram a realidade de nossa educação.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO NA ATUAL CONJUNTURA DA ESCOLA BRASILEIRA

Neste item, reflete-se sobre fatos históricos da relação entre tecnologia e educação. De antemão, essa reflexão permite anunciar que nossa escola é negacionista ao adotar metodologias e políticas públicas que não promovem o desenvolvimento humano. Ela deveria promover a ascensão e apropriação do estudante da cultura humana produzida ao longo de história. O que nos torna humanos é a educação, negá-la significa estabelecer barreiras aos modos qualitativos de vida. Sem o conhecimento científico, somos limitados a emitir opiniões frágeis e incapazes de compreender os fenômenos sociais e culturais que, hoje, emergem com tanta rapidez, devido à facilidade de comunicação global.

Se os responsáveis pela educação ouvissem os cientistas que estudam as relações entre tecnologias e educação, teríamos resultados melhores há tempos. Não é de hoje que os especialistas da área alertam sobre a questão. Ao longo dos anos, se preferiu adotar o lema de que as tecnologias são a redenção da educação, colocando equivocadamente tecnologias como metodologias e como capazes de mediar o processo educativo.

Um breve histórico mostra que as questões discutidas hoje sobre o tema já eram abordadas. Cysneiros (1999) discute o que chamou de inovações conservadoras e traz antes um estudo realizado por Cuban, um pesquisador norte-americano, que mostra que a implantação das tecnologias, desde a década de 1920, nos Estados Unidos, é recheada de fetichismo, concluindo que as tecnologias eram anunciadas como salvadoras da educação.

Cysneiros (1999) mostra que a história da adoção das tecnologias na educação é uma história de fracassos. Ele oferece o Projeto Informática nas Escolas (Proinfo) como um exemplo, ressaltando que este projeto ao menos rendeu uma primeira leva de professores que se tornaram contribuintes sobre pesquisas relacionadas à educação e às tecnologias.

Cysneiros (1999) nos fala da realidade das escolas brasileiras e das péssimas condições de trabalho do professor que não tem tempo e nem condições materiais e imateriais para desenvolver metodologias alternativas, obrigando-o a adotar, como metodologia, uma inovação conservadora, quando utiliza de uma tecnologia moderna para reproduzir a velha metodologia centrada na transmissão dos saberes, sustentando a lógica do conhecimento empírico. Nessa direção, as relações entre educação e tecnologia não oferecem mudanças nos resultados da aprendizagem.

Sancho (2006) apresenta, também, observações importantes sobre a necessidade de repensarmos a questão. Alerta

sobre os perigos da adoção imediatista das tecnologias, pois são criadas num mundo cheio de interesses econômicos e políticos, nem sempre favoráveis aos estudantes, fato evidente nos tempos atuais no período pandêmico, em que os alunos e professores não tiveram acesso suficiente às tecnologias para um desenvolvimento razoável e nem estavam preparados para tal.

Sancho (2006) argumenta que o desenvolvimento tecnológico influenciou muitos setores da vida humana:

> Vieram se juntar às grandes companhias de exploração de matérias-primas (petróleo, eletricidade, gás etc.) ou produtos manufaturados as empresas de informação ecomunicação (Microsoft, Nokia, IBM, etc.) e os grandes conglomerados da comunicação (Disney, CNN, etc.) que administram recursos de economia e de poder consideráveis. É evidente que a chave do sucesso destas novas empresas não reside apenas na flexibilidade e capacidade das ferramentas que produzem, utilizam. Às políticas monetaristas, neoconservadoras e de defesa de leis enganosas de livre mercado tiveram papel fundamental na configuração deste fenômeno. Mesmo que nós, humanos, costumemos reter apenas as imagens mais superficiais dos acontecimentos complexos. Assim, o computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, defazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar os alunos ou criar redes de colaboração. Daí vem a fascinação exercida por essas tecnologias sobre muitos educadores, que julgam encontrar nelas a nova pedra filosofal que

> permitirá transformar a escola atual (Sancho, 2006, p. 17).

É um fato que as tecnologias digitais de informação e comunicação influenciaram uma recomposição política e econômica do mundo, mas nem sempre isso foi salutar para todos. Evidentemente que a medicina revolucionou muitos tratamentos de doenças, mas não podemos esquecer que o acesso a esses tratamentos tem relação direta com o poder aquisitivo de cada pessoa. Não podemos negar a influência das tecnologias na estrutura de nossos interesses, na possibilidade de apropriação de signos e na reconfiguração das comunidades, mas nem sempre são mudanças positivas:

> A maioria das pessoas que vivem no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidade e do saber necessários para convertê-los em conhecimento. À produção de bens e riquezas aumentou exponencialmente; mas sua distribuição entre a população mantém e agrava as desigualdades socioculturais (Sancho, 2006, p. 17).

Com relação à introdução das tecnologias na educação, Sancho (2006) aponta diversas dificuldades: metodologia de ensino-aprendizagem centrada no professor, processos avaliativos voltados para modelos estandardizados, gestão escolar e culturas tradicionais da educação que insistem em adaptar suas metodologias às

tecnologias. Nessa direção, as tecnologias são utilizadas para reforçar as crenças já estabelecidas (ensinar é explicar, aprender é escutar, o conhecimento está contido nos livros didáticos).

Percebe-se a necessidade de mudanças estruturais para que o professor possa utilizar-se das tecnologias de modo a mudar o curso dos resultados frágeis da nossa educação. Para tanto, há de se perceber o imperativo das políticas neoliberais que assolam o chão da escola desde a década de 1990. Na perspectiva dessas políticas, há mudança radical de sentido, a educação enquanto bem comum e de direito de todos passa a ser uma mercadoria. Impossibilitadas de penetrar na escola pública diretamente, pela via da privatização, as forças neoliberais passaram a influenciar a escola com políticas legalizadas de ações de organismos multilaterais como forças determinantes do ensino-aprendizagem dos estudantes. Portanto, a escola e a educação passam a ser atacadas por essas forças. Cabe perguntar: qual o interesse do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da Unesco, da Rede Globo, para citar alguns, na educação brasileira?

Diante do projeto educacional estabelecido, voltado para avaliações estandardizados, em larga escala, cujo foco é o treinamento dos estudantes para os testes, todo caráter humanístico da educação, que visa formar para vida, é alterado. Nessa direção, a introdução das tecnologias na educação pública passa a ser um ideal neoliberal, a escola como consumidora de tecnologias e do ideário neoliberal. A

tecnologia é vista agora como uma mercadoria a ser consumida pela escola, mas com a finalidade de reproduzir a mesma metodologia vinculada à política de treinamento. Há relatos surpreendentes da necessidade de os alunos na escola terem que cumprir a rigor o número de acesso a determinados aplicativos disponibilizado na escola. Percebe-se, então, que velhas ideias continuam ditando o ritmo da educação, as políticas impõem o método do uso das tecnologias na educação. Repete-se o ciclo e as mentiras vinculadas tantas vezes de que o processo de ensino-aprendizagem se realiza pelas tecnologias, tornando-as um imperativo no interior da escola, gerando a necessidade de a escola adquiri-las.

Cysneiros (1999) afirma que os projetos de introdução de tecnologias na educação são cíclicos. Uma vez encerrado, um novo ciclo começa e indica os motivos do fracasso do ciclo anterior:

> [...] caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova sequência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados. Após algum tempo surge outra tecnologia e o ciclo recomeça, com seus defensores argumentando que foram aprendidas as

> lições do passado, que os novos recursos tecnológicos são mais poderosos e melhores que os anteriores, podendo realizar coisas novas, conforme demonstram novas pesquisas. E o ciclo fecha-se novamente com uso limitado e ganhos educacionais modestos (Cysneiros, 1999, p. 13).

É preciso refletir um pouco, qual seria o ciclo atual das tecnologias na educação brasileira? Com muita intensidade, hoje o imperativo tecnológico na educação são os aplicativos, a chamada robótica pedagógica e a mais recente inteligência artificial. Mas essas tecnologias não vêm à escola vazias de interesses. Por detrás estão os pacotes de maldade e perversão, com a finalidade de concretizar as ideias das empresas neoliberais de formação tacanha dos alunos para o mercado de trabalho de baixa remuneração. Vale pensar, ainda, sobre quem são as empresas que produzem os chamados kits de robótica, os aplicativos, o material didático que hoje suprimem os livros didáticos, quem elabora os testes estandardizados realizados ciclicamente nas escolas, os planos de ensino, quem está por traz das organizações não governamentais que invadem o espaço escolar? Como estes organismos conseguem realizar concretamente estas políticas pervertidas na educação com tamanha competência? Que armas utilizam?

UMA ESCOLA PARA O POVO, UMA ESCOLA QUE FORMA CONCEITOS

A partir do que foi discutido até agora, convém questionar se há alternativas ao modelo educacional imposto na educação brasileira. Para traçar uma, é necessário compreender como o sujeito se apropria dos instrumentos e signos desenvolvidos pelo homem ao longo de sua história. Quem investiga a questão aponta dois fundamentos centrais sobre os modos de apropriação cultural. O primeiro, um princípio marxista, diz respeito ao fato de que a formação intelectual dos homens está diretamente associada aos aspectos sociais e culturais, num fundamento central da Teoria Histórico-cultural, a cultura torna-se parte integrante da natureza humana; dito de outro modo, toda atividade interna é fruto de uma atividade externa. A partir de uma vivência externa, o desenvolvimento psíquico do homem ocorre (Rego, 1995).

Um outro fundamento, segundo Rego (1995), diz respeito à categoria central da Teoria Histórico-Cultural, firmada no célebre enunciado de Vygotsky, de que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. Há um problema de tradução nesta frase, relacionado à palavra ensino, que pode nos confundir, sendo necessário um esclarecimento, a partir dos trabalhos de Prestes (2012).

De fato, a palavra "ensino" não dá mesmo uma boa escolha para traduzir o equivalente russo "Obuchiene". O conceito russo é muito mais amplo:

> Para Vigotski, obutchenie (instrução) é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, não seguindo o desenvolvimento como uma sombra [...]. Toda atividade é um processo na perspectiva de Vigotski. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. Por sua vez, obutchenie é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento (Prestes, 2012, p. 219).

Esse conceito, integrado ao outros propostos por Vygotsky, foi o ponto de partida para o desenvolvimento de estudos a respeito da Atividade, categoria central da Teoria Histórico-Cultural. Vygotsky esclarece que nosso modo de agir sobre o mundo só é possível a partir dos instrumentos e signos, o que chamou de mediação. Os instrumentos físicos nos permitem ações concretas no mundo, utilizando a tecnologia adequada. Os signos são instrumentos mentais, que nos permitem planejar a ação e executá-la (Rego, 1995). Instrumentos e signos formam uma unidade; para tê-los, é necessária uma atividade desenvolvimental que a antecipa, uma instrução para a apropriação do instrumento e o signo associado.

A falta de compreensão sobre uma atividade desenvolvimental (no sentido da obutchiene) faz com que professores confundam

ensino-aprendizagem ou instrução com algo entre, por exemplo, tecnologias. A confusão conceitual aparece muito quando se pensa que, ao trabalhar com tecnologias, realiza-se uma atividade transformadora. A isso dá-se o nome de tecnocentrismo, quando se acredita nos poderes mágicos da tecnologia ao invés de acreditar em uma metodologia, uma teoria do conhecimento. Importa-se mais com a tecnologia do que com o aspecto transformador que está implícito no conteúdo escolar.

Leontiev (1978) investigou a teoria da Atividade (obutchiene desenvolvimental), estabelecendo sua gênese, sua estrutura, a atividade alienada, a partir da concepção de Marx e Vygotsky. Em suas pesquisas, ele conclui sobre a importância da Atividade no desenvolvimento da personalidade e da consciência do Homem. A consciência e a personalidade são as principais categorias de estudo da psicologia: o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão inclusos ele mesmo, suas ações e seus estados.

Utilizando-se da mesma categoria marxista de que o trabalho transforma o homem:

> [...] qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica". Compõe a estrutura da consciência o conteúdo sensível, o significado social e a sentido pessoal (Leontiev, 2010, p. 74, apud Santos; Asbahr, 2020).

Dito de outra forma, consciência e personalidade são produtos da atividade, geradas pela atividade, dialeticamente, da relação ativa do sujeito na transformação de sua realidade (Leóntiev, 1978). A Atividade é, então, definida como categoria fundamental nos estudos do psiquismo humano:

> É a análise da atividade que constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social é a análise da existência social, dos modos de produção e do sistema de relações sociais inerentes a ela; no estudo do psiquismo individual é a análise da atividade dos indivíduos em condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que tocam a sorte em cada um (Leóntiev, 1978, p. 22).

Essa relação do homem com o mundo tem conexão direta com o lugar que este ocupa socialmente. Numa sociedade capitalista, essa relação se dá na reprodução dos meios de produção. Então, a consciência e a personalidade são moldadas para serem alienadas ao modo de produção. Isso levou alguns estudiosos equivocadamente a considerar a separação entre trabalho manual e intelectual, como consequência a separação equivalente da educação e do trabalho.

Por entender que a Atividade depende do lugar social que o sujeito ocupa, Leontiev, juntamente com Elkonin, investigaram e estabeleceram uma Periodização da Atividade, definindo as características dessas Atividades, chamadas de Dominantes, Guias, ou

Principal, conforme a tradução. São elas: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo (Rios, 2017).

Para o objetivo deste artigo, aborda-se a atividade de estudo, pois esta é crucial para o desenvolvimento do sujeito na fase escolar. A criança, ao entrar na escola, desenvolve um tipo de atividade que tem por função introduzi-la ao mundo dos conceitos científicos. É notável o quanto uma criança se desenvolve antes de entrar na escola e esta (a escola), por sua vez, deve continuar o desenvolvimento infantil.

Davydov (1988) investigou por, aproximadamente, vinte anos a estrutura da atividade de estudo, a partir das contribuições de seus antecessores (Vygotsky, Leontiev, Elkonin e outros). Ele define, assim como Marx, que o melhor método é aquele que transita do abstrato ao concreto, a partir do qual elabora sua atividade de estudos. Ao se investigar um objeto, já com certa racionalidade, o método citado exige que se vá até o objeto e se encontre suas determinações. Desse modo, há uma relação intensa entre o homem e o objeto:

> O procedimento para a formação do pensamento teórico-científico (conceitos) consiste do movimento da ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Trata-se, inicialmente, por meio da análise do conteúdo a ser aprendido, de ajudar os alunos a buscar a determinação primeira de seu aspecto mais geral, as relações gerais

> básicas, o princípio geral que caracteriza o conteúdo. Em seguida, eles vão verificando como essas relações gerais se manifestam em outras relações particulares, seguindo o caminho da abstração à generalização (Libâneo, 2016, p. 360).

Davydov (1988) orienta que o professor, em sua atividade de ensino, precisa considerar três aspectos importantes: um profundo conhecimento de sua ciência, um conhecimento de uma psicopedagogia (no caso em questão, a Teoria Histórico-Cultural) e o conhecimento psicossocial dos escolares envolvidos na atividade de estudo; ele faz uma síntese do método do experimento didático formativo. Outro fato importante diz respeito ao planejamento da aula do professor:

> A tarefa de estudo que o professor apresenta aos escolares exige deles: 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma conexão regular com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção de uma abstração substantiva e de uma generalização substantiva; 2) a dedução, baseada na abstração e na generalização, das relações particulares do material dado e sua síntese em um sistema unificado dessas relações, ou seja, a construção de seu "núcleo" deste material e do objeto mental concreto; 3) o domínio, neste processo, da análise e síntese, do procedimento geral ("modo geral") de construção do objeto estudado (Davydov, 1988, p. 26).

A atividade de estudo indica as ações de estudos a serem desenvolvidas, a saber:

> [...] indica as ações de estudo a serem planejadas pelo professor: Repetidas vezes afirmamos que a tarefa de estudo é resolvida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações, que passamos a enumerar: • transformação dos dados da tarefa a fim de por em evidência a relação universal do objeto estudado; • modelação da relação diferenciada em forma objetal, gráfica ou por meio de letras; • transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em "forma pura"; • construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; • Controle sobre o cumprimento das ações anteriores; • Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada (Davídov,1988, p. 181).

Essas ações indicam o coração do ensino desenvolvimental. A orientação é proceder a partir de uma problematização, de preferência que liga o mundo social e cultural do aluno com o conteúdo escolar a ser trabalhado. O objetivo é tomar esse problema, estabelecer uma atividade com a finalidade de obter suas determinações, compreendendo de modo geral para, posteriormente, ser aplicado em situações particulares, realizando o movimento de análise e exibição do objeto compreendido.

Assim, se produz um ensino-aprendizagem que conecta a vida do escolar. Não há separação entre o conhecimento científico e o

conhecimento externo, a educação conectada à vida (ao trabalho) tem sentido e significado para o aluno. Tal como Leontiev, percebe-se, aqui, uma relação entre alunos e mundo concreto na tentativa de extrair desse as determinações dos conhecimentos científicos, fugindo do ensino-aprendizagem descritivo a partir da lógica da ciência, como se para aprender bastasse memorizar esses resultados da ciência. Diferente disso, Davydov (1998) propõe que o professor planeje a atividade de estudo de modo a permitir que o aluno percorra o caminho que o cientista percorreu na determinação do conhecimento, mas dentro de uma contextualização social e cultural.

Essa proposta foge do lugar comum de treinar o aluno para os testes, fundamentado num ensino empírico. Ao contrário, o fundamento é a apropriação teórica dos conteúdos escolares, devido à importância destes para resolver os problemas reais dos homens. Os conteúdos escolares são muito importantes, pois definem raciocínios depurados pelo seu movimento lógico-histórico que os homens elaboraram na resolução de algum problema.

Um ensino-aprendizagem dessa natureza possibilita a chance de desenvolvimento dos alunos de comunidades menos abastadas, possibilitando uma ascensão social e cultural, um caminho mais democrático, que resolve velhas mazelas trazidas pela estratificação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é, foi e será um lugar de disputa de projetos em todo o mundo. Evidentemente que alguns países acordaram projetos humanísticos, como é o caso da Finlândia, da Dinamarca, do Canadá, para citar alguns, e conseguiram estabelecer também uma sociedade mais justa.

No Brasil, os organismos neoliberais implementam uma política que constrói uma escola dualista, uma para os pobres e outra para os ricos. Ao mesmo tempo, estabelecem um sistema de controle que impõe severas restrições metodológicas aos professores principalmente, mas também aos alunos oriundos das camadas sociais fragilizados pelo baixo poder econômico.

Retirando a autonomia do professor, interferem na sua metodologia, a partir da utilização dos pacotes pedagógicos comprados de empresas que vivem à espreita, assediando a escola, cujo único objetivo é o treinamento dos alunos para os testes padronizados, em larga escala, avaliações externas, reificando o trabalho do professor, em total desrespeito a um dos profissionais mais importantes para a sociedade atual.

Sem qualquer vínculo com a realidade dos educandos, tais avaliações não permitem ao professor conhecer seu aluno. Dessa forma, não há como reavaliar e repensar sua metodologia, o que já era difícil se torna intransponível.

Ao treinar os alunos para os testes padronizados, a escola utiliza uma metodologia descritiva, seu plano de ensino passa a ser um material didático específico e sua metodologia segue tal modelo, de acordo com a imposição da gestão do estado. Essa forma de educar já foi por terra há muito tempo e, nesse caso, claramente, trabalha um tipo de conhecimento empírico, sustentado na lógica de que os aspectos superficiais dos conteúdos escolares são suficientes. Entretanto, se assim o fosse, os resultados de nossa educação não seriam tão pífios. O conhecimento científico, para ser aprendido, exige uma metodologia que permita ao aluno percorrer o caminho que os cientistas fizeram para sua determinação.

Quanto ao uso das tecnologias digitais de comunicação e informação, ele não foge desses objetivos. Segundo Peixoto (2016), elas são utilizadas no mesmo viés dessas políticas neoliberais. Seu uso é instrumental, promovendo o tecnocentrismo; dito de outra maneira, essa metodologia desfoca o principal do conteúdo, sua essência, para privilegiar os seus aspectos superficiais. O uso dessas tecnologias, nesse tipo de metodologia, se transforma mais em pirotecnia, propaganda de modernidade, quando são apresentadas nos meios de comunicação, pois remetem ao sensacionalismo e passam a imagem de que tudo vai bem, aplicando a técnica do fetiche tecnológico e escondendo os reais interesses por detrás do fenômeno, pois proporcionam aos alunos apenas um treinamento para o mercado de trabalho.

Segundo Libâneo (2016), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o professor ganha destaque e autonomia, pois é ele, enquanto o mais experiente e conhecedor de sua ciência, de uma metodologia que permite ao aluno percorrer os caminhos da ciência e conhecedor da realidade de seus alunos, que deve propor, a partir de um planejamento, atividades desenvolvimentais, aquelas fundamentais ao desenvolvimento, a partir de uma vivência planejada. Para tanto, o professor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Possível do aluno, para transformar aquilo que ainda não é conhecimento em conhecimento.

Nota: Zona de Desenvolvimento Possível

Zona de Desenvolvimento Possível: Utilizei essa terminologia por ser mais apropriada ao invés de Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo Prestes (2012), não é uma boa tradução, distorcendo o real significado do conceito apresentado por Vygotsky.

A mediação, a utilização de instrumentos e signos, nesta na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é utilizada no sentido de escolha, ou seja, o professor autônomo escolhe o instrumento físico que mais lhe convier para ensinar determinado conteúdo. A tecnologia não é vista, neste caso, como principal, mas apenas um objeto que pode ajudar o professor na sua atividade.

O professor, em seu planejamento, deve se concentrar naquilo que garante uma possibilidade de apropriação conceitual, pois

é o conceito o fundamento principal do conhecimento científico. Uma vez vivida uma experiência nesse sentido, o aluno tem uma possibilidade real de transformá-la em signo, ferramenta mental, abstraindo da sua vivência as formas de pensar da ciência particular.

REFERÊNCIAS

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. Informática Educativa, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DAVYDOV, Vasily. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte I – Cap. 1- The basic concept of contemporary psychology. Cap. 2- Problems of children's mental development. Revista Soviet Education. New York, Aug. 1988.

LEONTIEV, Alexei. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Cienciasdel Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexei. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-histórico-Cultural e da Atividade. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. Revista Educativa-Revista de Educação, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. Revista de Educação Pública, [s. l.], v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, Teresa Cristina. Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIOS, Camila Fernanda Moro; Rossler, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. Perspectivas em Psicología, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 30-41, 2017.

SANCHO, Juana María. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos
Educativos. In: Tecnologias para transformar a educação. Artmed, 2006. p. 15-41.
SANTOS, Marília Alves; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade, [s. l.], v. 2, n. 2, 2020.
SAVIANI, Dermeval. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ., [s. l.], v. 12, n. 34, p.152-80, 2007.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

ATIVIDADE DE ESTUDO E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vanusa Batista de Oliveira
Duelci Aparecido de Freitas Vaz

INTRODUÇÃO

As discussões acerca do processo educativo, sobretudo no campo das teorias histórico-culturais, têm sido atravessadas por uma preocupação central: como transformar a escola em um espaço que não apenas transmite conhecimentos, mas que, sobretudo, forma sujeitos capazes de pensar teoricamente, de agir de modo criativo e de intervir criticamente na realidade? No coração desse debate, emerge a noção de atividade de estudo, entendida não apenas como método didático, mas como princípio organizadora do ensino — uma perspectiva que desloca o foco da memorização mecânica para o desenvolvimento das capacidades analíticas e reflexivas do estudante.

Ao longo do século XX, diferentes pensadores que dialogaram com a tradição inaugurada por Vigotski lançaram luz sobre as relações entre ensino, desenvolvimento e formação do pensamento teórico. Destacam-se, nesse campo, os trabalhos de D. B. Elkonin e V. V. Davydov (1986), do grupo de Moscou; de V. V. Repkin e Natalya Repkina (2003), do grupo de Kharkiv, na Ucrânia; e de Joachim Lompscher (1999), do grupo de Berlim. Embora todos compartilhem

o referencial histórico-cultural, cada um desses grupos desenvolveu interpretações próprias sobre os processos de ensino- aprendizagem, trazendo à tona tensões, desafios e possibilidades que merecem ser cuidadosamente analisados.

Como observa Puentes (2019), a atividade de estudo não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos ou exercícios, mas deve ser entendida como uma forma singular de organização da atividade educativa, capaz de engajar os estudantes na busca ativa pela compreensão das relações essenciais dos objetos de estudo. Em outras palavras, trata-se de um movimento que não apenas favorece a aprendizagem de conteúdos específicos, mas que promove, sobretudo, a formação de modos de pensar, de modos de agir e de modos de ser no mundo.

No entanto, essa perspectiva ainda encontra limites quando confrontada com a realidade escolar brasileira, marcada por práticas centradas na transmissão de conteúdos, na avaliação quantitativa e na fragmentação curricular. A mediação docente, nesse contexto, muitas vezes restringe-se à função de repassar informações, perdendo sua potência enquanto elemento provocador e organizador do processo formativo. Compreender as relações entre atividade de estudo e mediação docente, à luz das contribuições das diferentes tradições teóricas, constitui, portanto, uma tarefa urgente e necessária, não apenas para a teoria, mas também para a prática pedagógica.

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão: quais contribuições as teorias do Ensino Desenvolvimental e da atividade de estudo oferecem a professores e alunos no esforço por implementar práticas pedagógicas que estimulem e favoreçam a formação do pensamento teórico? Para isso, o objetivo geral é apresentar as contribuições dessas teorias que favoreçam a formação do pensamento teórico, enquanto os objetivos específicos consistem em (1) compreender as concepções teóricas da atividade de estudo no âmbito da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental; e (2) discutir possibilidades de ressignificação de práticas pedagógicas a partir da perspectiva da atividade de estudo e da mediação docente.

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que revisita a produção de três grupos centrais para a constituição do campo: o grupo de Moscou, com Elkonin e Davydov (1986); o grupo de Kharkiv, com Repkin e Repkina (2003); e o grupo de Berlim, com Lompscher (1999). A escolha por esses autores e suas tradições não é casual. O cruzamento entre suas concepções permite uma análise contrastiva que revela, por um lado, aproximações importantes em torno da crítica ao ensino transmissivo e, por outro, tensões e diferenças que ajudam a ampliar o horizonte de compreensão sobre o Ensino Desenvolvimental. Além disso, sua presença na produção acadêmica brasileira, como discutido por Puentes (2019) e Amorim (2020), oferece elementos preciosos para

o debate contemporâneo sobre as transformações necessárias à escola pública, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, esta pesquisa não pretende oferecer uma resposta definitiva ao problema da formação do pensamento teórico na escola, mas contribuir para o debate sobre como as categorias de atividade de estudo e mediação docente, ancoradas na Teoria Histórico-Cultural, podem inspirar práticas pedagógicas mais comprometidas com a formação integral dos estudantes. Ao articular diferentes tradições teóricas e ao explorar suas implicações práticas, espera-se fornecer subsídios não apenas para o campo acadêmico, mas também para os professores e educadores que cotidianamente enfrentam os desafios de ensinar em um contexto de desigualdade e precarização.

ATIVIDADE DE ESTUDO E MEDIAÇÃO: CONEXÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Repensar os processos educativos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural exige abandonar a compreensão ingênua de que o ensino seria apenas a transmissão de conteúdos e habilidades. Essa tradição teórica, marcada pelas contribuições de Vigotski, Leontiev e Luria, concebe o desenvolvimento humano como um processo mediado socialmente, no qual a aprendizagem organizada orienta e impulsiona a formação de funções psicológicas superiores (Vigotski, 2007; Leontiev, 1983). Nesse horizonte, a escola deixa de

ser apenas espaço de socialização ou instrução e passa a ser compreendida como ambiente no qual se estruturam condições específicas para a construção do pensamento teórico e a transformação qualitativa do psiquismo infantil.

No interior desse campo, a noção de atividade de estudo ocupa um lugar estratégico. Diferentemente de tarefas pontuais ou exercícios escolares, a atividade de estudo configura-se como uma forma de organização didática que articula motivação, apropriação de problemas, análise de relações essenciais e generalização conceitual (Puentes, 2020; Amorim, 2020). Ela implica um deslocamento no modo como o estudante se relaciona com o objeto de conhecimento, saindo de uma atitude passiva frente à informação para tornar-se agente ativo da construção do saber. Esse processo, porém, não ocorre espontaneamente: ele depende de condições específicas, entre as quais a mediação docente ocupa um papel central.

A mediação, nessa perspectiva, não se restringe a um papel funcional de esclarecimento de dúvidas ou de transmissão de instruções. Como indicam Davydov (1986) e Repkin (2003), a mediação envolve a criação intencional de situações-problema, a formulação de perguntas desestabilizadoras e o acompanhamento dialógico dos estudantes em suas tentativas de compreender, analisar e generalizar conceitos. O professor atua como organizador das condições que permitem aos alunos acessar níveis superiores de compreensão, deslocando-os da superfície empírica para as camadas

teóricas do conhecimento. Esse movimento diferencia-se radicalmente de abordagens instrucionistas que, embora dialoguem com a mediação, tendem a reduzi-la a estratégias de ensino "eficazes" e tecnicamente orientadas.

É nesse sentido que Elkonin e Davydov, no contexto soviético, deram novo estatuto à relação entre ensino e desenvolvimento, afirmando que o ensino não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o provoca e o orienta (Davydov, 1986; Elkonin, 1998). Para eles, a atividade de estudo torna-se o lugar privilegiado no qual o estudante aprende a operar com conceitos fundamentais, desenvolvendo habilidades de análise, comparação, classificação e generalização. Já no contexto ucraniano, Repkin e Repkina aprofundaram essa concepção, sublinhando o papel da posição ativa do sujeito no processo e o valor das interações sociais mediadas (Repkin, 2003; Repkina, 2007). Ambos ressaltaram que a atividade de estudo só atinge seu potencial formativo pleno quando acompanhada de transformações nas condições didáticas e na postura do professor.

O grupo de Berlim, liderado por Joachim Lompscher, acrescenta a esse debate uma ênfase fundamental na autorregulação e na dimensão afetivo-motivacional do processo pedagógico (Lompscher, 1999; Puentes, 2019). Para Lompscher, o Ensino Desenvolvimental só se realiza quando professor e estudantes compartilham a responsabilidade pelo planejamento, execução e avaliação das atividades, estabelecendo um espaço de cogestão do

processo educativo. Essa perspectiva amplia a compreensão da mediação docente, deslocando-a de um lugar puramente instrucional para um papel formativo que envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Ao reunir essas contribuições, torna-se possível perceber que atividade de estudo e mediação não são conceitos estanques ou meramente complementares, mas categorias interdependentes que reconfiguram o sentido da prática pedagógica. Como enfatizam Puentes (2019) e Amorim (2020), não se trata apenas de introduzir novas técnicas de ensino, mas de reorganizar a lógica do trabalho escolar em torno de princípios que valorizem a autonomia intelectual, a reflexividade e a capacidade de os estudantes compreenderem o mundo em suas múltiplas determinações. É nesse cruzamento de ideias que reside o potencial transformador do Ensino Desenvolvimental.

O Grupo de Moscou: Elkonin e Davydov

O grupo de Moscou, liderado por D. B. Elkonin e V. V. Davydov, constitui uma das matrizes mais influentes do Ensino Desenvolvimental. Partindo das bases elaboradas por Vigotski, Elkonin destacou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre como simples resultado da maturação biológica, mas se dá no processo de participação ativa em atividades socialmente organizadas (Puentes, 2019; Amorim, 2020). Para o autor, cada

período do desenvolvimento infantil é marcado por uma atividade principal, capaz de reorganizar qualitativamente o psiquismo e gerar novas formações psicológicas.

Davydov avançou significativamente ao propor um modelo de ensino que visa não apenas à aquisição de conhecimentos isolados, mas à formação do pensamento teórico. Nessa perspectiva, o ensino deve se organizar em torno de tarefas que conduzam os estudantes à análise das condições essenciais do objeto de estudo, promovendo operações de generalização e abstração (Puentes, 2019; Davydov, 1988). Como afirma o próprio Davydov: "O método de ensino para o desenvolvimento do pensamento teórico deve ser construído sobre a base do surgimento e da solução dos problemas que expressam as contradições essenciais do objeto" (Davydov, 1988, p. 257). Essa formulação explicita o afastamento da lógica instrucionista e aproxima o ensino de um processo de investigação conjunta entre professor e estudantes.

A atividade de estudo, nesse contexto, assume um papel organizador. Segundo Puentes (2020) e Amorim (2020), ela não é um método técnico, mas uma forma de engajamento dos alunos na reconstrução das condições do objeto, permitindo que avancem da apreensão empírica para a compreensão conceitual. Esse movimento ocorre por meio de etapas que incluem a motivação, a identificação de contradições no objeto, a elaboração de hipóteses explicativas e a generalização das soluções encontradas. Como sintetiza Puentes, "o

pensamento teórico nasce, assim, da capacidade de trabalhar com as relações essenciais dos objetos, não da repetição ou da memorização de seus atributos empíricos" (Puentes, 2019, p. 79).

A mediação docente no modelo de Elkonin e Davydov não é apenas apoio externo. Trata-se de uma mediação orientadora e desafiadora, que cria as condições para o desenvolvimento de operações superiores. Davydov enfatiza que "o professor deve introduzir os alunos no campo dos conceitos, mas isso deve ser feito não por transmissão, e sim pela organização de sua atividade investigativa" (Davydov, 1988, p. 259). Essa postura exige do professor uma compreensão profunda do conteúdo, das formas de sua gênese histórica e das possibilidades de sua apropriação pelos estudantes.

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento de que a atividade de estudo modifica não apenas o campo cognitivo, mas também a motivação dos estudantes. Elkonin destaca que a transformação das necessidades e motivos ocorre quando o aluno percebe o sentido social da atividade, compreendendo que aprender não é apenas satisfazer exigências externas, mas construir capacidades que ampliam sua relação com o mundo (Elkonin, 1998; Puentes, 2019). Como observa Puentes, "a unidade entre ensino, desenvolvimento e motivação constitui a espinha dorsal do projeto elkoniniano-davydoviano" (Puentes, 2019, p. 83).

Essas formulações, longe de permanecerem como abstrações teóricas, geraram experimentações concretas no contexto soviético, sobretudo nas chamadas "turmas experimentais", em que os princípios do Ensino Desenvolvimental foram aplicados. Amorim observa que tais experimentações permitiram verificar avanços significativos na capacidade de generalização, argumentação e resolução de problemas entre os estudantes participantes (Amorim, 2020, p. 112). A experiência russa oferece, portanto, não apenas um corpo teórico consistente, mas também evidências empíricas que reforçam a importância de repensar as práticas pedagógicas a partir dessas concepções.

O Grupo da Ucrânia: Repkin e Repkina

O grupo da Ucrânia, representado por V. V. Repkin e Natalya Repkina, ocupa um lugar significativo no desenvolvimento das investigações sobre a atividade de estudo e o Ensino Desenvolvimental. Diferentemente de seus colegas de Moscou, esses autores enfatizaram o papel da posição ativa do sujeito e as condições de organização do ensino que possibilitam a participação consciente e autônoma do estudante (Repkin, 2003; Repkina, 2007). Para eles, a atividade de estudo não é apenas um instrumento para aprender conteúdos escolares, mas um meio de transformação do próprio estudante, pois permite que ele se aproprie das condições essenciais que regem o objeto de conhecimento.

Repkin (2003) destaca que a estruturação do processo de ensino deve levar em conta a formação progressiva das ações mentais, garantindo que o estudante avance do nível material ao nível mental e, por fim, ao nível da ação interna. Esse processo exige a mediação docente organizada em torno de tarefas que desafiem os alunos a compreender e reconstruir a lógica interna do conteúdo. Como afirmam Repkin e Repkina, "o processo de estudo consiste em aprender a agir segundo regras que não são dadas de fora, mas descobertas pelo próprio estudante durante a resolução de problemas" (Repkin, 2003, p. 45).

Um aspecto relevante desenvolvido por esse grupo é a concepção da atividade de estudo como um processo que exige a constituição de motivos internos. Diferentemente de abordagens que operam pela motivação extrínseca, o Ensino Desenvolvimental, segundo Repkina (2007), precisa criar condições para que os estudantes percebam o valor e o sentido da atividade para seu próprio desenvolvimento. Nessa direção, Puentes (2020) aponta que o grupo ucraniano ampliou as discussões ao integrar as dimensões afetivo-motivacionais ao debate sobre aprendizagem e desenvolvimento, reforçando a tese de que a mediação não é apenas cognitiva, mas envolve também o campo das emoções, das necessidades e dos sentidos subjetivos atribuídos à tarefa.

No trabalho experimental conduzido por Repkin, verifica-se que os estudantes envolvidos em atividades organizadas segundo o

modelo desenvolvimental apresentaram avanços significativos não apenas no desempenho acadêmico, mas sobretudo na autonomia intelectual e na capacidade de transferir conhecimentos para novas situações (Puentes, 2019; Amorim, 2020). Como destaca Puentes, ao comentar as formulações de Leontiev e Davidov, "deve ser organizada e produzida uma atividade adequada para que o aluno seja colocado em uma relação adequada com a realidade" (Puentes, 2019, p. 9). Esses achados reforçam a tese de que a mediação docente precisa ser cuidadosamente planejada para não reduzir-se a uma intervenção pontual, mas constituir-se como uma orientação contínua, integrada ao processo de apropriação conceitual.

Além disso, Repkina (2007) sublinha a importância de considerar a heterogeneidade dos estudantes no planejamento da atividade de estudo, destacando que os processos de generalização e abstração não ocorrem de modo uniforme, mas dependem de múltiplos fatores, incluindo as experiências prévias, as representações sociais e as condições sociais e materiais de aprendizagem. Essa abordagem traz uma contribuição relevante para o contexto brasileiro, no qual as desigualdades sociais e educacionais exigem um olhar atento às condições reais de escolarização.

Ao valorizar a autonomia, a motivação interna e a diversidade dos sujeitos, o grupo ucraniano amplia o debate sobre a atividade de estudo e a mediação, mostrando que não basta reorganizar o conteúdo — é preciso reorganizar a própria relação entre professor,

estudante e conhecimento. Como Puentes observa, "a perspectiva ucraniana desloca o olhar do produto para o processo, chamando atenção para os modos como os estudantes se constituem como sujeitos da atividade" (Puentes, 2019, p. 98). Essa ênfase dialoga diretamente com os desafios enfrentados na escola contemporânea, tornando suas contribuições particularmente fecundas para o debate pedagógico atual.

O Grupo de Berlim: Lompscher

No campo das discussões sobre Ensino Desenvolvimental, as contribuições de Joachim Lompscher, referência central do grupo de Berlim, introduzem um olhar sensível às dimensões metacognitivas, motivacionais e autorregulatórias que permeiam a aprendizagem, deslocando o foco exclusivamente cognitivo que marcava as formulações dos grupos soviéticos para abarcar também os modos pelos quais os estudantes organizam as próprias ações, regulam os esforços e atribuem significado às tarefas propostas. Lompscher (1999), ao problematizar as abordagens instrucionistas e mecanicistas, defende que a atividade de estudo deve ser compreendida como um processo articulado entre operações cognitivas complexas, disposições motivacionais e competências reflexivas, de modo que a mediação docente ultrapasse a simples organização de conteúdos, incorporando também a tarefa de guiar os estudantes no amadurecimento de capacidades autônomas de

planejamento e monitoramento da própria aprendizagem (Puentes, 2019).

A crítica à motivação extrínseca presente no sistema escolar tradicional é um dos eixos fundamentais de sua reflexão, pois, para Lompscher, práticas pedagógicas pautadas apenas em recompensas externas ou sanções tendem a comprometer a formação de motivos internos que conectem os estudantes ao valor intrínseco das atividades escolares, minando o engajamento genuíno e a construção de uma postura intelectual ativa (Puentes, 2020; Amorim, 2020). O autor sublinha que o Ensino Desenvolvimental deve ser pensado como um empreendimento compartilhado, em que docentes e alunos participam conjuntamente da definição de metas, dos caminhos para alcançá-las e dos critérios para avaliar os resultados, criando um espaço de cogestão que fortalece tanto a autonomia quanto o compromisso coletivo com o conhecimento. Como destaca Puentes (2019, p. 78), "a cogestão entre professor e estudantes é uma das dimensões destacadas por Lompscher, que defende o planejamento compartilhado das atividades como requisito para o desenvolvimento da autonomia intelectual".

Outro aspecto expressivo da abordagem de Lompscher é o reconhecimento do papel decisivo da reflexão, tanto coletiva quanto individual, no fortalecimento das aprendizagens e na consolidação de competências transferíveis para diferentes contextos. Os dados oriundos de suas investigações evidenciam que estudantes inseridos

em ambientes organizados segundo os princípios do Ensino Desenvolvimental apresentam não apenas ganhos conceituais robustos, mas também avanços significativos na capacidade de refletir criticamente sobre seus processos de pensamento, identificar estratégias adequadas para resolução de problemas e ajustar as próprias ações frente a desafios inéditos (Lompscher, 1999; Puentes, 2019). Tal perspectiva, ao antecipar debates contemporâneos sobre metacognição e autorregulação, enriquece as discussões pedagógicas e amplia o escopo das intervenções docentes, chamando atenção para a complexidade do aprender humano.

Além de integrar os planos cognitivo e motivacional, a perspectiva berlinense valoriza a dimensão afetiva como componente estruturante do processo pedagógico, recusando a dicotomia entre razão e emoção e propondo uma abordagem que reconhece a importância das emoções, interesses e atitudes na mobilização dos estudantes diante das demandas escolares. Amorim (2020) observa que as pesquisas conduzidas por Lompscher mostraram que a qualidade das experiências emocionais vividas pelos estudantes influencia diretamente sua capacidade de perseverar em tarefas desafiadoras, ressaltando a necessidade de que o professor atue não apenas como transmissor de conteúdos, mas como organizador de contextos de aprendizagem nos quais a segurança emocional, o interesse e a curiosidade sejam cuidadosamente cultivados.

Esse conjunto de reflexões permite compreender que a contribuição do grupo de Berlim vai além de uma complementação técnica ao modelo soviético; trata-se de uma expansão conceitual que abre novas possibilidades para repensar os desafios educativos contemporâneos, sobretudo em contextos marcados pela heterogeneidade social, cultural e subjetiva dos estudantes. Como destaca Puentes, "a perspectiva defendida por Lompscher evidencia a importância de integrar aspectos cognitivos, emocionais e motivacionais na organização do processo educativo" (Puentes, 2019, p. 81), oferecendo caminhos instigantes para práticas pedagógicas que busquem conciliar rigor intelectual e sensibilidade humana.

POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E DA MEDIAÇÃO DOCENTE

A reflexão sobre como reorganizar o ensino para que ele assuma uma função formativa, e não apenas informativa, tem atravessado de maneira consistente as investigações no campo da Teoria Histórico-Cultural. As críticas à escola tradicional, centrada na memorização e no treinamento de habilidades fragmentadas, encontram ressonância nas proposições que defendem a atividade de estudo como eixo organizador das práticas pedagógicas. Puentes (2019) observa que a atividade de estudo oferece ao estudante a

possibilidade de compreender as relações essenciais dos objetos, deslocando o foco do ensino do acúmulo de conteúdo para a transformação dos modos de pensar e agir.

No plano teórico, Davidov enfatiza a necessidade de um ensino que supere a transmissão mecânica e possibilite aos estudantes a apropriação ativa das leis internas do objeto de estudo, um movimento que envolve contradições e rupturas conceituais (Puentes, 2020, p. 48). Essa concepção desafia o professor a reorganizar a prática em torno de problemas que convoquem os estudantes à análise, à comparação e à generalização, retirando-os da posição de meros receptores. Repkin, por sua vez, destaca que "a organização da atividade de estudo deve considerar o avanço progressivo das ações externas para as ações internas, garantindo a formação das ações mentais" (Amorim, 2020, p. 106), sublinhando que essa passagem não acontece por geração espontânea — ela demanda uma estrutura didática intencional, que tenha na mediação docente um eixo organizador.

Esse movimento, no entanto, não se esgota no plano cognitivo. As contribuições do grupo de Berlim, especialmente nas reflexões de Lompscher, trazem à tona a relevância das dimensões motivacionais e afetivas no engajamento dos estudantes. Amorim (2020) sublinha que o interesse genuíno, a curiosidade intelectual e o sentimento de pertencimento exercem um impacto profundo na qualidade da aprendizagem. Isso significa que repensar o ensino

requer não apenas trabalhar conceitos, mas também criar condições que permitam ao estudante experimentar desafios significativos e perceber sentido nas atividades escolares.

Nesse horizonte, torna-se necessário discutir de que modo a atividade de estudo e a mediação docente podem contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas, iluminando caminhos que dialoguem com os desafios postos à escola contemporânea e ofereçam alternativas para a formação de sujeitos reflexivos, autônomos e socialmente comprometidos.

Ressignificação das Práticas Pedagógicas a partir da Atividade de Estudo

A atividade de estudo propõe uma ruptura com as práticas educativas convencionais ao colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem. Puentes (2020) argumenta que o estudante deve ser compreendido não como receptor passivo de informações, mas como sujeito ativo na reconstrução das condições e relações do objeto estudado. Esse reposicionamento modifica as relações pedagógicas e exige do professor uma atenção refinada à organização das atividades, à escolha dos problemas e à condução dos processos investigativos.

Davydov (1988, p. 257) aponta que "o método de ensino para o desenvolvimento do pensamento teórico deve ser construído sobre a base do surgimento e da solução dos problemas que

expressam as contradições essenciais do objeto". Essa formulação evidencia a necessidade de selecionar conteúdos que contenham contradições produtivas, capazes de mobilizar o pensamento dos estudantes para além do nível empírico. Nesse sentido, a atividade de estudo não se restringe a uma sequência de tarefas — ela constitui um processo complexo, no qual análise, síntese e generalização ocupam papéis centrais, criando condições para que os alunos avancem rumo à compreensão conceitual. Como observa Puentes (2019, p. 84), "a aprendizagem desenvolvimental articula operações lógicas e afetivas, ampliando as possibilidades de intervenção do sujeito sobre a realidade". Essa articulação demanda, portanto, que a mediação docente vá além do mero apoio instrumental, assumindo um papel organizador capaz de tensionar, provocar e sustentar o movimento reflexivo dos estudantes em direção a novas formas de compreender e agir no mundo.

Repkin (2003) observa que o avanço das ações materiais para as ações mentais exige uma estruturação didática intencional, na qual o estudante se envolve ativamente na resolução de problemas. Segundo Puentes (2019), o grupo ucraniano destaca que o estudante não deve apenas reproduzir procedimentos externos, mas reconstruir as regras da ação por meio de sua própria atividade investigativa, avançando na compreensão das relações essenciais do objeto. Essa dinâmica demanda um professor atento, capaz de identificar os momentos em que as dificuldades se tornam produtivas,

transformando-se em oportunidades para reflexão e avanço conceitual.

Além da dimensão cognitiva, Lompscher (1999) amplia o debate ao destacar a importância das dimensões motivacionais e emocionais nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Amorim (2020), as pesquisas de Lompscher mostram que o envolvimento afetivo com a tarefa influencia a persistência e o engajamento dos estudantes, destacando a relevância de práticas pedagógicas que estimulem o interesse intrínseco, em vez de depender exclusivamente de recompensas externas. Como aponta Puentes (2019), o Ensino Desenvolvimental precisa integrar cognição, emoção e ação, garantindo que os estudantes sejam mobilizados de forma integral no processo educativo.

A construção de um ambiente educativo centrado na atividade de estudo também implica reconhecer a diversidade dos sujeitos que compõem a sala de aula. Repkina (2007) sublinha que os processos de generalização e abstração não ocorrem de forma homogênea, sendo influenciados por fatores como experiências prévias, contextos socioculturais e condições materiais. Isso reforça a importância de planejar atividades flexíveis, que permitam diferentes formas de engajamento e favoreçam a emergência de hipóteses, dúvidas e proposições pelos estudantes.

Finalmente, ao deslocar o olhar da simples execução de tarefas para a construção reflexiva do conhecimento, a atividade de

estudo abre espaço para que os estudantes se compreendam como sujeitos ativos do processo educativo. Puentes (2019) ressalta que, à medida que os estudantes se apropriam do sentido social das atividades, ocorre um fortalecimento da motivação intrínseca, o que potencializa o engajamento e a autonomia intelectual. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que redefine não apenas o que se aprende, mas, sobretudo, como e por que se aprende.

Ressignificação das Práticas Pedagógicas a partir da Mediação Docente

Na Teoria da Atividade de Estudo, a mediação pedagógica não se confunde com a atividade de estudo em si, mas constitui sua condição formativa. Trata-se da ação intencional do professor ao estruturar o experimento didático, organizar tarefas orientadas por problemas e guiar os estudantes na apropriação dos modos generalizados de ação. Segundo Repkin (2019), essa mediação opera no planejamento das tarefas, na modelagem conceitual e na orientação dos movimentos cognitivos que favorecem a reconstrução conceitual. Puentes (2020) acrescenta que é por meio da mediação que se articula a lógica didático-formativa do ensino, criando condições para que o estudante transforme-se em sujeito da aprendizagem e desenvolva o pensamento teórico.

Nesse sentido, a mediação docente não pode ser reduzida a um instrumento de aplicação técnica. Amorim (2020) sublinha que

ela constitui o núcleo organizador das condições que permitem ao estudante avançar da percepção empírica à compreensão conceitual, integrando dimensões cognitivas, afetivas e motivacionais no processo de aprendizagem. Essa mediação exige do professor uma postura investigativa, capaz de diagnosticar as necessidades do grupo e propor intervenções ajustadas às situações específicas de ensino.

Davydov (1988) ressalta que o desenvolvimento do pensamento teórico implica a passagem do plano empírico para o plano conceitual, processo guiado por problemas que revelam contradições essenciais — o que demanda do professor uma reorganização didática centrada na análise, comparação e generalização (Puentes, 2020). Como destaca Puentes (2019, p. 84), "as crianças não se desenvolvem passando passivamente pelo processo de ensino, mas por meio de uma atividade intensa, de caráter transformador, em que constroem novos modos de ação". Essa formulação fortalece a ideia de uma prática pedagógica ativa, intencional e formativa.

Repkin (2003), ao analisar a lógica da atividade de estudo, observa que "o princípio da antecipação (perspectiva) permite aos alunos prever os próximos passos, guiando-se pela estrutura lógica do conteúdo e não apenas por instruções externas" (Puentes, 2019, p. 95). Essa perspectiva demanda uma mediação docente que articule desafios cognitivos e suporte orientador, possibilitando que os estudantes avancem conceitualmente por meio da reflexão crítica.

A afetividade e a motivação também integram esse processo. Amorim (2020, p. 131) afirma que "os processos afetivo-motivacionais e a formação de motivos internos são imprescindíveis para o engajamento genuíno nas tarefas escolares". Isso implica a criação de ambientes nos quais os estudantes se sintam implicados não apenas nos resultados, mas nos próprios processos de aprendizagem.

Diante disso, Puentes (2019, p. 109) destaca que "a atividade de estudo deve permitir ao estudante desenvolver a capacidade de análise reflexiva, superando o nível empírico para alcançar o plano conceitual, onde as relações essenciais dos objetos são compreendidas". Esse deslocamento da centralidade da prática pedagógica — da execução à compreensão — sinaliza a potência da mediação docente como eixo estruturante da organização do Ensino Desenvolvimental.

METODOLOGIA

O presente estudo assume o caráter de uma pesquisa teórico-bibliográfica, ancorada em autores clássicos e contemporâneos vinculados à Teoria Histórico-Cultural e ao Ensino Desenvolvimental. Essa escolha metodológica responde diretamente à natureza do problema investigado, centrado em compreender as contribuições das noções de atividade de estudo e mediação docente para a ressignificação das práticas pedagógicas. Não se trata, portanto, de

um levantamento meramente descritivo, mas de uma incursão interpretativa que busca estabelecer relações entre os diferentes aportes teóricos e os desafios concretos que atravessam o cenário educacional contemporâneo.

Como enfatiza Gil (2010, p. 44), "as pesquisas bibliográficas procuram explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos", sendo particularmente adequadas quando se deseja aprofundar a compreensão de um campo, identificar lacunas existentes e propor caminhos para futuras investigações. Nesse horizonte, a metodologia adotada neste artigo não apenas organiza e sistematiza os aportes teóricos já consolidados, mas tenciona-os, problematizando suas interfaces e aproximando-os das demandas e contradições presentes nas escolas. Essa perspectiva confere ao estudo uma densidade analítica que ultrapassa o mero exercício de revisão da literatura.

O corpus da pesquisa constituiu-se a partir da seleção criteriosa de obras e artigos fundamentais produzidos pelos principais representantes dos três grupos em foco: Elkonin e Davydov, do grupo de Moscou; Repkin e Repkina, do grupo de Kharkiv; e Lompscher, do grupo de Berlim. Foram analisados, entre outros, os trabalhos de Davydov (1988), Elkonin (1998), Repkin (2003), Repkina (2007), Lompscher (1999), bem como as contribuições analíticas de Puentes (2019, 2020), Amorim (2020) e Nascimento, Zibetti e Freitas (2020). Essa composição permitiu delinear um panorama articulado

das aproximações e especificidades que atravessam cada tradição teórica, fornecendo um solo fértil para a reflexão crítica.

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas interdependentes. Inicialmente, realizou-se uma leitura integral e sistemática das obras selecionadas, com atenção à identificação das categorias centrais e suas articulações — atividade de estudo, mediação, motivação, autorregulação, entre outras. Em seguida, procedeu-se a uma análise contrastiva entre os grupos, visando destacar tanto as convergências quanto às tensões e rupturas que enriquecem o campo. Por fim, os achados foram relacionados aos desafios atuais das práticas pedagógicas, sobretudo no contexto das escolas públicas brasileiras, considerando os condicionantes socioculturais e materiais que configuram esse espaço. Como observa Puentes (2019, p. 120), "as categorias teóricas da atividade de estudo e da mediação só revelam plenamente sua fecundidade quando colocadas em diálogo com os problemas concretos do ensino", reforçando o compromisso desta pesquisa com a articulação entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES

A trajetória percorrida ao longo deste estudo buscou lançar luz sobre as possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas a partir das contribuições teóricas do Ensino Desenvolvimental e da atividade de estudo. A reflexão empreendida

permitiu compreender que repensar os processos educativos demanda mais do que inserir métodos inovadores ou adotar tecnologias sofisticadas — exige, sobretudo, transformar a própria lógica que sustenta o trabalho pedagógico. Essa transformação implica deslocar o ensino do mero repasse de conteúdo para a construção compartilhada de sentidos, na qual professores e estudantes assumem papéis ativos na produção do conhecimento.

Ao examinar os aportes dos grupos de Moscou, Kharkiv e Berlim, tornou-se evidente que não há respostas únicas ou fórmulas prontas. O que emerge dessas tradições é um convite à experimentação consciente, à criação de espaços escolares nos quais o erro seja compreendido como parte do processo, a dúvida como motor do pensamento e a mediação docente como um ato de provocação intelectual e de cuidado. As práticas pedagógicas, nessa perspectiva, implicam reconhecer a escola como lugar de formação integral, onde o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social se entrelaçam de modo indissociável.

O diálogo estabelecido entre diferentes abordagens permitiu vislumbrar caminhos possíveis para enfrentar os desafios postos à educação contemporânea, especialmente em contextos marcados por desigualdades e precarização. No entanto, não se trata apenas de importar modelos estrangeiros ou replicar experiências bem-sucedidas. O desafio está em traduzir essas concepções para as especificidades do contexto brasileiro, construindo práticas que

dialoguem com as necessidades concretas das escolas, sem renunciar ao horizonte ético e político que orienta a Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, a reflexão realizada reafirma que o Ensino Desenvolvimental e a atividade de estudo não constituem apenas ferramentas didáticas, mas expressam uma concepção de ser humano, de conhecimento e de sociedade. Assumir esse compromisso implica revisitar criticamente as práticas escolares, questionar suas finalidades e buscar incessantemente formas de garantir que a escola seja, de fato, um espaço de formação para a liberdade, a criatividade e a autonomia. Esse movimento, ainda que desafiante, abre possibilidades potentes para a construção de uma educação comprometida com a transformação social e com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AMORIM, P. A. P. Teoria da atividade de estudo. Brasília: Liber Livro, 2020.
AMORIM, P. A. P. Teoria da atividade de estudo: fundamentos e aplicações pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2020.
DAVYDOV, V. V. Tipos de generalização no ensino: lógica e psicologia. Brasília: Editora da UnB, 1988.
DAVYDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.
ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ELKONIN, D. B.; DAVYDOV, V. V. La actividad de estudio como principio básico de la enseñanza escolar. In: SKATKIN, M. N. (org.). Didáctica general. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
LOMPSCHER, J. Motivação e atividade de aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
LOMPSCHER, J. Motivación y aprendizaje escolar: estudios psicológicos. Revista de Psicología General y Aplicada, v. 52, n. 2-3, p. 235-260, 1999.
PARO DO NASCIMENTO, A.; ZIBETTI, M. L. T.; LEITE FREITAS, S. A atividade de estudo, a organização do ensino e as pesquisas brasileiras. Revista Perspectiva, v. 38, n. 4, p. 1161-1180, 2020.
PARO DO NASCIMENTO, A.; ZIBETTI, M. L. T.; LEITE FREITAS, S. A atividade de estudo, a organização do ensino e as pesquisas brasileiras. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 623-645, 2020.
PUENTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davydov-Repkin. Revista Educativa, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 307-322, 2019.
PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção desenvolvimental. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte. Campinas: Autores Associados, 2020.
PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte. In: _____. Teoria da atividade de estudo. Brasília: Liber Livro, 2020.
PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. Educação em Revista, v. 35, 2019.
PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. Educação, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 118-133, 2019.
REPKIN, V. V. Fundamentos do Ensino Desenvolvimental. Moscou: Pedagogika, 2003.
REPKIN, V. V. Organización de la actividad de estudio de los escolares. Moscú: Pedagogika, 2003.
REPKINA, N. V. Motivação no Ensino Desenvolvimental. Moscou: Pedagogika, 2007.
REPKINA, N. V. O desenvolvimento das ações de estudo nas crianças. Moscou: Pedagogika, 2007.
VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8, abril de 2007. Tradução de Zóia Prestes. Disponível em: www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf

ÍNDICE REMISSIVO

Currículo(s): 46, 47, 49, 53, 65, 71, 76, 77, 79, 88, 90, 130, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 186, 187, 188, 190, 192, 199, 200, 205, 206, 218, 264, 265, 268, 269, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 299.
Espanhol: 148, 151, 152, 264, 265, 267, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285.
Identidade(s): 25, 28, 36, 57, 76, 91, 97, 99, 104, 105, 107, 117, 142, 144, 149, 150, 154, 156, 157, 159, 163, 192, 196, 199, 200, 212, 264, 267, 268, 275,
Infância(s): 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 206, 237, 246, 247, 250, 252, 254, 255, 257,
Matemática: 129, 291, 296, 297, 301, 304, 305.
Mediação: 57, 79, 80, 81, 86, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 152, 153, 161, 162, 173, 178, 191, 197, 208, 209, 225, 237, 256, 326, 335, 340, 341, 342,343, 344, 345, 346, 348, 350, 351, 352, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 364, 365.
Multimodalidade(s): 188, 189, 190, 192, 193, 194, 199.

SOBRE OS ORGANIZADORES

VITOR SAVIO DE ARAÚJO



Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (Paraguai), mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2020) e graduado em Letras Português/Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, além de Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Possui especializações em Língua Portuguesa (PUC-GO, 2025), Recursos Humanos (UNIGOIÁS, 2009), Gestão Escolar (2025) e Coordenação Pedagógica (2025), destacando-se pela sólida atuação na formação docente e na pesquisa sobre letramento, linguagem e práticas pedagógicas críticas.

Com ampla experiência docente e atuação em coordenação pedagógica, leciona Língua Portuguesa na rede estadual de educação de Goiás e ministra Projeto de Pesquisa e disciplinas da área educacional no Centro Universitário de Goiás — UNIGOIÁS. Destaca-se pelo trabalho na formação de professores e pelo acompanhamento de pesquisas voltadas ao ensino de línguas. Sua relevância em âmbito nacional foi consolidada ao integrar a Comissão Técnica do PNLD

(2026–2029) como um dos dois professores responsáveis por coordenar o processo de escolha de livros didáticos de Língua Espanhola.

Autor de capítulos de livros e artigos em periódicos, dedica-se especialmente à pesquisa sobre o ensino crítico de Língua Portuguesa, com ênfase em letramentos e formação docente. Participa ativamente de eventos acadêmicos, pesquisas e projetos que abordam as interfaces entre linguagem, educação e sociedade, incluindo temas como letramento crítico, multimodalidade e inclusão digital. Seu trabalho articula teoria e prática, incentivando reflexões sobre os desafios contemporâneos do ensino de línguas e contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e transformadora no Brasil.

vitorsavio@gmail.com | Lattes | Orcid

VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA



Doutoranda e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás (SEDUC) desde 1999, onde atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). É Especialista em Planejamento Educacional pela UNIVERSO e Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Dedica-se a pesquisas sobre Teoria Histórico-Cultural e Ensino Desenvolvimental. Participa dos grupos de pesquisa: NEPEM/IFG - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; e GPTEPP - Teorias da Educação e Processos Pedagógicos – PUC-GO.

vanusa_vitor@hotmail.com | Lattes | Orcid

DUELCI APARECIDO DE FREITAS VAZ



Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista-Câmpus de Rio Claro-SP (2007). Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) desde o ano de 1996. Lecionou Matemática em todas as séries do ensino fundamental e médio. No ensino superior, atua nos cursos de formação de professor de Matemática e Física da (PUC-Goiás) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Desenvolve pesquisa em Educação Matemática nos seguintes campos: Ensino e Aprendizagem da Matemática, História e Filosofia da Matemática. Na Pós-Graduação, é orientador do programa de Mestrado em Ensino de ciência e Educação Matemática do (IFG - Campus Jatai) e do Programa de Pós-graduação em Educação da (PUC-Goiás), na linha de Educação Matemática articulada com a linha do ensino desenvolvimental de Davydov. Coordena o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (NEPEM/IFG). É membro fundador do Instituto Geogebra de Goiás.

duelci.vaz@gmail.com | Lattes | Orcid

SOBRE OS AUTORES

Ana Luisa Borba Gediel
Pós-Doutorado pela University of California (Los Angeles, EUA). Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduação em Educação Especial pela UFMS. Professora Associada 4, Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa (UFV). Integrante do Grupo de Pesquisa Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas (CEALI-UFV).
Lattes | Orcid | ana.gediel@ufv.br

Clebes André da Silva
Mestrado Tecnologia de Processos Sustentáveis pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Especialização Ciências da natureza, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Metodologia de Ensino de Física pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). Graduação em Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), onde atua como professor.
Lattes | Orcid | clebes@pucgoias.edu.br

Franciele Medeiros Camargo
Mestrado em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Especialização em Gestão Empresarial e Educacional pelo Instituto Consciência Goiás (ICG) e em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Noroeste de Minas (Finon). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GO).
Lattes | Orcid | franciele.mcamargo@seduc.go.gov.br

Gabriela Wendmes Luz
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC) Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.
Lattes | Orcid |wendmesg@gmail.com

Helda Núbia Rosa
Doutorado e Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira e Graduação em Letras pela UFG e em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. É professora da Secretaria de Educação do Estado de Goiás e do Centro Universitário FacUnicamps.
Lattes | Orcid | heldanrosa28@gmail.com

Heloene Leite São José
Mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialização Ensino de Línguas Estrangeiras e em Estudos Literários pela UFG. Graduada em Letras Português e Espanhol também pela UFG.
Lattes | Orcid | heloeneleite@gmail.com

Luciene dos Santos Soares
Mestranda em Linguística Aplicada pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos de Bilinguismo, Tradução e Translinguagem (GELBITRA).
Lattes | Orcid | luciene.soares@ufv.br

Ludimila Stival Cardoso
Doutora em História e Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduação em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). É professora no Centro Universitário Alfa (UNIALFA). Integrante do Grupo de Pesquisa "Interculturalidade Crítica e Decolonialidade", ligado à Universidade Federal de Goiás (UFG).
Lattes | Orcid | luluscmo.lsc@gmail.com

Márcia Inês da Silva
Doutorado em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestrado em Artes pelo ProfArtes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Políticas Públicas pela UFG e Arte e Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). É professora do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIAS e na Secretaria Municipal de Educação – Goiânia (GO).
Lattes | Orcid | marciaprolicen@gmail.com

Márcia Mendes Marquez de Oliveira
Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Pedagogia pela UEG.
É professora da Secretaria de Educação do Estado de Goiás
Lattes | Orcid | marciammarquez@gmail.com

Mariana Kenes Marques
Mestrado em Educação pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), onde também de graduou em Matemática. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Instituto Federal de Goiás (NEPEM-IFG)
Lattes | Orcid | |marianakenes@gmail.com

Matheus Almeida Rodrigues
Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS) Mestre em música pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG.
Lattes | Orcid | matheusviolao@gmail.com

Nayara Leticia Rodrigues dos Santos
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Atua como Assistente Administrativo no Sest Senat.
Lattes | Orcid | nayara.leticiars@gmail.com

Rania Nathalia Miranda de Souza
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Atua na secretaria de gerência do Senai – Goiás.
Lattes | Orcid | ranianathalia6@gmail.com

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes
Mestrado em Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira, e em Atendimento Especializado em Altas Habilidades/Superdotação pela Faculdade Delta. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).
Lattes | Orcid | thaisycrgo@gmail.com

Thaissa Bruna Vieira de Sousa
Especialização em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal de Piauí (UFPI). Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pedagogia pela Ipemig
Lattes | Orcid | thaissa_vieira@hotmail.com

Virginnya Faltz Louzada
Licenciatura em História pelo Departamento de História da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente é estudante na mesma instituição para obtenção do título de bacharel em História, além disso atua como instrutora de língua espanhola no Projeto de Extensão "Em Rede - Idiomas".
Lattes | Orcid | virginnya.louzada@ufv.br

Wender Vinicius Souza Lopes
Mestrando em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG campus Jataí-GO). Especialização em Ensino da Matemática e em Psicopedagogia pelo Instituto Pedagógico Brasileiro (IPB). Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA campus Barreiras-BA)
Lattes | Orcid | wenderviniciuslopes@gmail.com

FOMENTO PARA A PUBLICAÇÃO DO LIVRO

Este livro é fruto da iniciativa do **Instituto Dering Educacional** em prol do desenvolvimento e fomento das ciências e pesquisa nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. Ressalta-se que o Instituto Dering Educacional **assumiu parcialmente os custos de produção deste livro**, proporcionando aos autores a oportunidade de contribuir para o conhecimento acadêmico sem qualquer ônus financeiro.

O projeto editorial do livro representa o compromisso do Instituto com a disseminação e propagação do conhecimento científico, bem como o estímulo à produção acadêmica, visando enriquecer o debate intelectual e promover avanços significativos nesses campos do saber. O **Instituto Dering Educacional acredita que investir no potencial dos pesquisadores**, independentemente de sua titulação ou vinculação acadêmica, **é fundamental para o desenvolvimento da sociedade** como um todo, pois se torna uma forma de democratizar o saber produzido por diferentes pessoas em distintos espaços.

O **Instituto Dering Educacional** agradece o organizador, pela iniciativa e parceria, e aos autores que trouxeram significativas contribuições sobre a temática proposta neste e-book, enriquecendo a discussão crítica na relação entre sociedade, cultura e educação por meio de uma perspectiva decolonial e suas proposições críticas

Desejamos que este livro seja um instrumento para a promoção do diálogo, da criticidade e, claro, do avanço científico nos **pensamentos e reflexões nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes**. O intuito é que essa e outras obras como essa beneficiem estudantes, pesquisadores, profissionais dessas áreas do conhecimento e todos aqueles interessados no aprofundamento dos temas aqui propostos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
editora

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

O **Instituto Dering** é um espaço que traz formas de **aprender e dialogar** com os conhecimentos de diversas formas. Em meio à forma como todos e todas **viveram, vivenciaram e vivem a educação**, o Instituto Dering se coloca como uma forma dinâmica de **pensar a educação**. Pensando nessas diversas realidades, é que oferecemos cursos, eventos, palestras, consultorias e formação na área educacional, com foco nas humanidades, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles são direcionados tanto para estudantes (em qualquer nível da educação) até profissionais e instituição na área da educação.

Quanto às **publicações**, o **Instituto Dering** também tem como intuito publicizar as pesquisas acadêmicas nas áreas de **Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes**. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um **espaço de circulação**, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possa utilizá-los para **promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos**.

Convidamos todos a conhecerem e colaborarem com nossas propostas. Em nosso site há informações sobre nossos propósitos e nossos serviços. Aguardamos vocês para manter essa conversa aberta, saudável e de cumplicidade.

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

A COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES TEM COMO OBJETIVO VIABILIZAR PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS REALIZADAS POR PESQUISADORES, CONTEMPLANDO A ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES.

O INSTITUTO DERING TEM COMO INTUITO PUBLICIZAR AS PESQUISAS ACADÊMICAS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES. ENTENDEMOS QUE AS DISCUSSÕES PRODUZIDAS PODEM E DEVEM TER UM ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO, SENDO SUA VALIDAÇÃO OU CONTESTAÇÃO FEITA NÃO APENAS POR UM SELETO GRUPO, MAS POR AQUELES QUE BUSQUEM A LEITURA DESSES TEXTOS E POSSA UTILIZÁ-LOS PARA PROMOVER E POTENCIALIZAR DIÁLOGOS ENTRE OS CONHECIMENTOS.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL