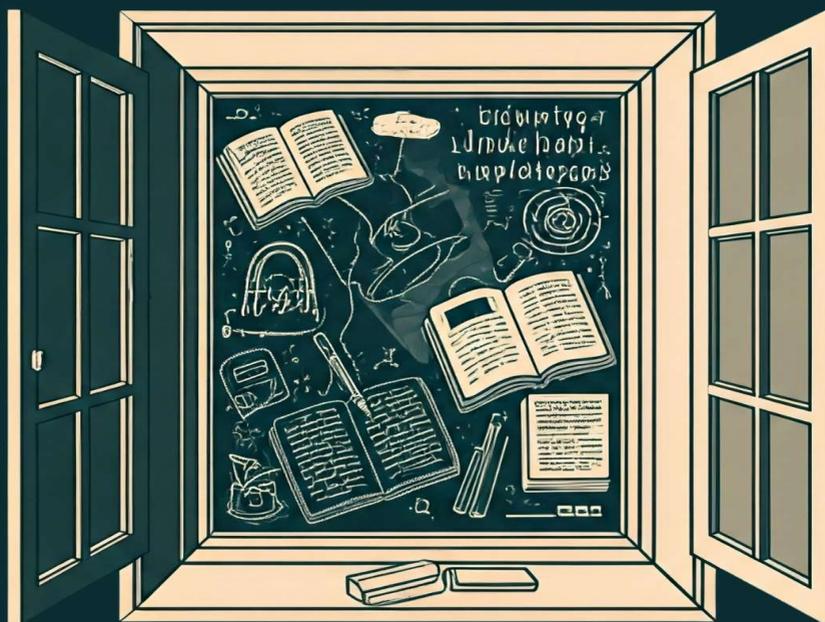


**Allisson Rodrigues de Rezende  
Lívia Prudente de Moraes  
Arali Aparecida da Costa Araujo  
Kênia de Souza Oliveira  
(Organizadores)**



## **VIV(E)NSINANDO**

**Experiências exitosas no processo de ensino-  
aprendizagem**

**volume 1**



**ALLISSON RODRIGUES DE REZENDE  
LÍVIA PRUDENTE DE MORAIS  
ARALI APARECIDA DA COSTA ARAUJO  
KÊNIA DE SOUZA OLIVEIRA**  
(Organizadores)

**VIV(E)NSINANDO: experiências exitosas no  
processo de ensino-aprendizagem**

**Volume 01**

Ituiutaba, MG  
2025



© Allisson Rodrigues de Rezende / Lívia Prudente de Moraes / Arali Aparecida da Costa Araujo / Kênia de Souza Oliveira (Org.), 2025.

Capa: Thalles Ricardo Alciati Valim

Revisores: Allisson Rodrigues de Rezende, Lívia Prudente de Moraes. Arali Aparecida da Costa Araujo, Kênia de Souza Oliveira

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino

Conselho Editorial – Grupo Educação

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

*Pareceristas brasileiros*

Dr. Helio Rodrigues Júnior

Ma. Leonor Franco de Araújo

Dra. Luciane Dias Gonçalves  
Ribeiro

Dra. Maria Aparecida Augusto  
Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho  
Pereira

*Pareceristas internacionais*

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed Moudjbatou Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Suclé Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.



Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 6 8066

Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Àse Babá Olorigbin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP: 38.307-854

Ituiutaba, MG.

*barlavento.editora@gmail.com*

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

Viv(e)nsinando [livro eletrônico] : experiências exitosas no processo de ensino-aprendizagem / organização Allisson Rodrigues de Rezende...[et al.]. -- Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2025. -- (Coleção ciências humanas educação ; 1)  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Allisson Rodrigues de Rezende, Lívia Prudente de Moraes, Arali Aparecida da Costa Araujo, Kênia de Souza Oliveira.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87563-59-6

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação  
3. Formação docente - Metodologias ativas  
4. Professores - Relatos I. Rezende, Allisson Rodrigues de. II. Moraes, Lívia Prudente de. III. Araujo, Arali Aparecida da Costa. IV. Oliveira, Kênia de Souza. V. Série.

25-251345

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Relatos de experiências pedagógicas :  
Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.54400/978-65-87563-59-6



## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

*Mical de Melo Marcelino* ..... 9

CAPÍTULO I – FAZENDO ARTE COM CRIANÇAS  
COM DEFICIÊNCIA: experiências e conhecimentos  
decorrentes de projetos de extensão e pesquisa

*Denise Andrade de Freitas Martins* ..... 13

CAPÍTULO II – O PROJETO RONDON COMO  
FORMADOR DE CIDADÃOS E PROFISSIONAIS  
TRANSFORMADORES

*Larissa Romanello & Baruana Calado* ..... 43

CAPÍTULO III – MATERIAIS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS ADAPTADAS: integrando saberes para  
a educação especial

*Arianne Santos Medeiros Souza, Arlinda Ferreira  
Gonçalves & Arali Aparecida da Costa Araujo* ..... 64

CAPÍTULO IV – UMA BIOMÉDICA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA PROMOVENDO SAÚDE E ENSINO  
INVESTIGATIVO

*Arianne Santos Medeiros Souza, Arlinda Ferreira  
Gonçalves & Arali Aparecida da Costa Araujo* ..... 87

CAPÍTULO V – APLICAÇÃO DA AGRICULTURA  
REGENERATIVA EM HORTAS DE UMA ESCOLA  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ITUIUTABA, MINAS  
GERAIS, BRASIL

*Juliane Silberschmidt Freitas & Kassandra Ferreira Souza* ..... 109

CAPÍTULO VI – APLICAÇÃO DIDÁTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA), AVANÇO OU RETROCESSO? UM ESTUDO DE CASO

*Amanda Fialho & Franciane Diniz Cogo* ..... 127

CAPÍTULO VII – IMPLEMENTAÇÃO E EFICÁCIA DE UM CURSO PROFISSIONALIZANTE EM USINA DE CANA-DE-AÇÚCAR: análise de impacto da atividade extensionista

*Cristhyane Millena de Freita & Juliana Pelegrini Roviero* ..... 144

CAPÍTULO VIII – FEIRA DO SINDICATO DE ITUIUTABA/MG: análise do perfil socioeconômico dos comerciantes e comentários sobre espaços informais de aprendizagem nestes ambientes

*Táyrton Augusto Fernandes de Souza, Murilo Didonet de Moraes & Arali Aparecida da Costa Araujo* ..... 154

CAPÍTULO IX – CINE DEBATE COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA: um relato de experiência

*Adriane Quelli Agostinho dos Santos, Livia Prudente de Moraes, Allisson Rodrigues de Rezende & Amanda Fialho* ..... 174

CAPÍTULO X – CINEMA, INTERDISCIPLINARIDADE E “PEDAGOGIA

ENGAJADA”: um relato de experiência do “cine debate UEMG” <i>Nathália de Moraes Coscrato, Mirela Alessandra Oliveira Lima &amp; Aline de Carvalho Ciriaco</i> .....	196
CAPÍTULO XI – LATIM E DIREITO: uma abordagem cultural do ensino da língua latina nos cursos de graduação em Direito <i>Thalles Ricardo Alciati Valim</i> .....	213
CAPÍTULO XII – HAVIA UM MOOT NO MEIO DO CAMINHO: minha aventura em tribunais simulados internacionais de Direitos Humanos <i>Baruana Calado dos Santos</i> .....	241
CAPÍTULO XIII – AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO AMBIENTE ESCOLAR: entre desafios e possibilidades no ensino de história na Escola Estadual de Gurinhatã <i>José Fernandes da Cruz Neto</i> .....	263
CAPÍTULO XIV – OFICINAS COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL <i>Ana Paula Santos da Silva</i> .....	287
CAPÍTULO XV – MÃOS DO OLEIRO II: um olhar para o CEU das Artes em Ituiutaba/MG <i>Hugo Vieira da Silveira</i> .....	300
CAPÍTULO XVI – O GÊNERO FANFICTION COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO DIGITAL EM	

TURMAS DO 9º ANO	
<i>Flávia Freitas de Oliveira</i> .....	320
CAPÍTULO XVII – MULTILETRAMENTOS: prática de produção do gênero digital GIF biográfico	
<i>Kênia de Souza Oliveira</i> .....	342
CAPÍTULO XVIII – LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: a notícia em destaque	
<i>Aline dos Santos Silva, Natiene Francieles Mendes Pereira &amp; Lúcia Helena Ferreira Lopes</i> .....	359
ÍNDICE REMISSIVO .....	395
SOBRE OS ORGANIZADORES DO LIVRO .....	399
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) DOS CAPÍTULOS .....	400

## APRESENTAÇÃO

Em tempos em que a Educação, os professores e professoras e o trabalho docente padecem com o descrédito de boa parte da população, trazer à público essa organização é um verdadeiro alento e um exercício de *esperançar* (Freire, 1992).<sup>1</sup>

Primeiro, pela opção desse coletivo de autores e autoras em escrever sobre Educação pelas lentes do sucesso, de experiências que deram certo, sem perder de vista, no entanto, a criticidade própria de quem orienta sua prática pedagógica pela noção de *práxis* (Freire, 1987)<sup>2</sup>. O que o leitor encontrará em cada capítulo dessa coletânea são, portanto, relatos de experiências exitosas, bem como reflexões, que permitem avaliar, ressignificar e transformar a ação em si, como também a própria posição de quem ensina.

Um segundo aspecto que vale a pena destacar é que se trata de um livro sobre ações e não apenas sobre elocubrações. Nesse sentido, demonstra o esforço desses pesquisadores e pesquisadoras em dar concretude à esperança de uma educação transformadora e libertadora. Cada ação exitosa demonstra o caminho que cada um encontrou para “se levantar, [...] ir atrás, [...] construir, [...] não desistir! [...] levar adiante, [...] juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 110-111). Em outras palavras, trata-se do caminho que cada um encontrou para *esperançar*.

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

“Juntar-se com os outros para fazer de outro modo.” Eis a terceira característica deste trabalho que merece ser mencionada, já que ele reúne pesquisadoras e pesquisadores professoras e professoras, estudantes de diversas áreas de formação/atuação, nem todas ligadas às licenciaturas, em práticas também diversas e em diversos espaços de educação – escolares – em diversas modalidades e segmentos – e não-escolares. O movimento de “juntar-se com outros”, de encontrar novos caminhos para o fazer pedagógico lembra-nos da urgente necessidade de construirmos currículos menos fragmentados, mais dialógicos e com maior espaço para as diversidades.

O leitor encontrará experiências escolares com foco na educação inclusiva nas experiências artísticas relatadas por Martins e na discussão sobre materiais e práticas adaptadas à educação especial trazida por Souza, Gonçalves e Araujo, em que as autoras ressaltam a importância do uso de materiais lúdicos e concretos, mas também a existência de políticas públicas e de formação docente para o sucesso da educação inclusiva. Na perspectiva da formação docente continuada, o leitor encontrará interessante debate no capítulo de Silva, que explora as oficinas como instrumento de construção coletiva de saberes e conhecimentos. Na perspectiva de parcerias possíveis para a educação inclusiva, Freitas e Souza relatam o trabalho de educadores e estudantes do curso de Agronomia para a implementação de hortas escolares de acordo com os princípios da Agricultura Regenerativa em uma escola de Educação Especial, em Ituiutaba-MG, e destacam a potencialidade pedagógica desses espaços como material de ensinar e aprender.

Ainda sobre parcerias entre professores e professoras e profissionais de outros campos de atuação, Souza, Gonçalves e Araujo relatam a colaboração exitosa entre uma pedagoga e uma

biomédica em uma série de atividades desenvolvidas em uma escola do Triângulo Mineiro. Nesse capítulo, encontra-se também uma importante revisão acerca do que a literatura já registra sobre esses bons encontros.

A educação em espaços não-escolares está representada também por uma série de capítulos: o projeto Rondon, sob a ótica dos estudantes, como instrumento de formação de cidadãos-transformadores (Romanello e Calado); a implementação de um curso profissionalizante para colaboradores de uma usina de cana-de-açúcar, a fim de aprofundar saberes teóricos e diminuir a distância entre estes e as práticas cotidianas da fábrica (Freita e Roviero); a feira do Sindicato de Ituiutaba-MG tomada por Souza, Moraes e Araujo em seus aspectos socioeconômicos, como espaço informal de aprendizagem e a o projeto Mãos do Oleiro II, que promoveu no CEU das Artes (Ituiutaba-MG) uma experiência artística, cultural e educativa pela experimentação da expressão por meio das diversas linguagens das artes (Silveira).

No âmbito do ensino universitário, Fialho e Cogo, por meio de um estudo de caso, trazem importantes reflexões sobre o uso da Inteligência Artificial como recurso de estudo-aprendizagem mediado pelo professor. O leitor encontrará ainda dois capítulos sobre o cine-debate enquanto recurso pedagógico: o primeiro voltado para o ensino da Agroecologia (Santos, Moraes, Rezende e Fialho) e o segundo, em associação com o conceito de Pedagogia Engajada, de bell hooks, como instrumento provocador para o pensar criticamente acerca de temas relacionados aos direitos humanos (Coscrato, Lima e Ciriaco). Já Valim problematiza o ensino da língua latina nos cursos de Direito, a partir das avaliações realizadas por discentes sobre tal disciplina. Ainda no campo do Direito, Calado relata

sua “aventura” – como estudante e, posteriormente, como docente – nos tribunais simulados de direitos humanos como experiência de ensino-aprendizagem, mas também de aprendizagem-ensino.

Sobre as experiências exitosas nos ambientes escolares de Educação Básica, o leitor encontra também uma série de capítulos. Cruz Neto faz uma interessante discussão sobre o uso das TIC/TIDIC no ensino de História, partindo da experiência da produção de um Podcast com estudantes do Ensino Médio de uma escola de Gurinhatã-MG. Flávia Oliveira descreve a aplicação de uma sequência didática focada no gênero textual *fanfiction*, com vistas à promoção de habilidades de letramento, em especial, do letramento literário em turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental. Kênia Oliveira também contribui com as discussões acerca do letramento, na perspectiva dos multiletramentos, tomando o *GIF biográfico* como possibilidade de produção textual. Por fim, Silva, Pereira e Lopes discutem práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental a partir do gênero textual notícia, em consonância com os princípios e pressupostos da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.

Dito isso, convido aos leitores e leitoras para caminharem com os autores nas experiências que compartilham e nas análises que tecem sobre as práticas exitosas que relatam. Que a leitura desses textos inspire e contribua para manter em cada educador e educadora a indispensável chama do *esperançar*.

**Mical de Melo Marcelino**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo  
Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação  
Básica do ICHPO-UFU

# CAPÍTULO I

## **FAZENDO ARTE COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: experiências e conhecimentos decorrentes de projetos de extensão e pesquisa**

*Denise Andrade de Freitas Martins*

### **Introdução**

Neste texto busco compartilhar experiências e conhecimentos decorrentes de minha atuação como professora e como pesquisadora no desenvolvimento de projetos de extensão, em interface com a pesquisa. Esses projetos envolveram música, teatro e literatura e foram desenvolvidos com crianças com deficiência matriculadas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ituiutaba, Minas Gerais.

Para tal, contarei um pouco de minha formação e trajetória profissional. Ainda pequena, iniciei meus estudos de piano no Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, na cidade de Ituiutaba/MG, e, nessa escola, em 1984, tornei-me professora de piano, prática de ensino e história da música, além de diretora no período de 2000 a 2004. Aprendi muito com os colegas professores e estudantes. Descobri bem cedo que gostava de integração, de trabalhos envolvendo várias áreas artísticas, diferentes pessoas e instituições de ensino.

Em 2005, tornei-me, também, professora nos cursos de Pedagogia e Normal Superior da Fundação Educacional de Ituiutaba associada à Universidade do Estado de Minas Gerais (FEIT/UEMG). No período de 2006 a 2009, fui coordenadora de extensão nessa universidade, dando início aos trabalhos de extensão em interface com a pesquisa, sempre em parceria com professores e estudantes do Conservatório. Trabalhamos de 2007 a 2022 com crianças da rede pública estadual, em idade entre 9 e 11 anos, consideradas analfabetas funcionais, no Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) e, de 2009 a 2023, com crianças com deficiência, matriculadas na APAE (Música na APAE).

Neste texto descreverei as atividades de extensão, em interface com a pesquisa, realizadas com as crianças da APAE, buscando compartilhar as experiências e os conhecimentos decorrentes desta atuação profissional, que contou com a participação de professores e estudantes da UEMG, da APAE e do Conservatório<sup>3</sup>.

No período de 2009 a 2016, as atividades realizadas na APAE foram restritas à extensão, com o objetivo de contribuir com o processo de formação das crianças com deficiência e ampliar as possibilidades de acesso às diferentes manifestações e práticas artísticas. A metodologia constava de apresentações e oficinas na sede da APAE, uma a cada mês, de música vocal e/ou instrumental, contação de histórias, encenações e brincadeiras.

---

<sup>3</sup> No ano de 2020, participaram do projeto apenas as crianças da escola Bias Fortes, tendo em vista as inúmeras dificuldades impostas pela pandemia do Coronavírus.

A partir de 2017, entendemos que as crianças da APAE não deveriam se constituir simplesmente como público, mas protagonizar as atividades artísticas a serem planejadas e realizadas. Assim, demos início às intervenções acompanhadas de investigação (metodologia de intervenção e metodologia de pesquisa) e passamos a pesquisar processos educativos decorrentes das práticas artísticas e musicais desenvolvidas no projeto de extensão *Música na APAE*. Estudantes e professoras da APAE, da UEMG e do Conservatório constituíram-se em uma comunidade, trabalhando em comunhão.

Tomamos o termo comunidade no sentido de que a participação nas atividades realizadas se fundamentava na vontade e liberdade de escolha de cada pessoa envolvida, as quais, juntas, planejavam e criavam/construíam, pouco a pouco, uma performance envolvendo música, teatro literatura, com ênfase aos autores/as brasileiros/as.

Trata-se, portanto, de uma prática social, entendida como pessoas ou grupo de pessoas com interesses, vontades e objetivos comuns. Em grupos como esses não há subordinação, mas cooperação entre as pessoas, as quais têm liberdade de entrar e sair a qualquer momento (Oliveira *et al.*, 2014).

Práticas sociais podem existir fora ou dentro de escolas, já que as pessoas “se agrupam por diferentes razões, afinam-se nas temáticas trabalhadas, constroem conjuntamente quando se colocam criticamente diante das situações vivenciadas”. (Martins, 2018, p. 127).

De todo modo, práticas sociais demandam liberdade para escolher e decidir, com o devido e necessário rigor, lugar em que não cabe a licenciosidade sem limites. Responsabilidade e compromisso com o que se faz e com quem se faz são premissas

básicas. Em toda ação/construção colaborativa, tudo o que se realiza é com base no diálogo, respeito e ajuda mútua, em comunhão, *sendo uns com os outros*, segundo Freire (2005).

No entanto, toda ação humana é permeada de conflitos (culturais e sociais), os quais precisam ser negociados. Como construções conjuntas, cujas diferenças e pertencimentos identitários são resguardados, práticas sociais não promovem uma educação de mão única. Pela diversidade de seus sujeitos, dão lugar a uma multiplicidade de conhecimentos, mutáveis e em constante construção (Candau, 2008).

Assim sendo, foram muitos os aprendizados (mas também desafios e dificuldades) decorrentes dos processos de construção-reconstrução<sup>4</sup> de performance realizados junto à APAE/Ituiutaba (2017-2023). E tudo isso pautado na ideia de que “a noção que temos de nós mesmos é construída a partir de nossa interação com outras pessoas, fundamentada no ‘Eu’ a partir de um ‘Nós’”. (Martins, 2015, p. 78). Tal compreensão encontra eco em Vygotsky (*apud* Ivic, 2010), de que aprendemos na interação, uns com os outros, em meio à convivência e compartilhamento de aprendizagens e experiências.

Vale destacar que a arte – a música, o teatro, os jogos e brincadeiras, dentre outros –, é de grande importância na vida de uma criança, justamente porque tem a capacidade de potencializar o jogo do faz de conta no imaginário infantil. Todavia, tendo em mente que as crianças se diferenciam enquanto sujeitos, de acordo com suas histórias e os lugares que

---

<sup>4</sup> O uso do termo *construção-reconstrução* justifica-se pela dinâmica do processo, já que não há nada pronto e acabado, ao contrário, sempre em transformação com base na ação conjunta, colaborativa e criativa.

ocupam, elas também se mostram diferentes em relação ao contato com a arte e a música.

O contato com a arte, com a música, faz com que as crianças ocupem lugares como atores sociais. Para Schünemann e Maffioletti (2011), a criança faz parte de uma estrutura social e ela é vista de acordo com suas manifestações.

O contato da criança com a escola e a música potencializa a criação de vínculos com seus professores, tanto em relação às técnicas como no aspecto pessoal. Por isso é preciso que o professor de música pense em seu desenvolvimento pessoal (Kater, 2004). Tomando contato com as potencialidades e limites dos alunos, do ponto de vista artístico e musical, o professor fornece meios para a superação dos limites e maior exploração das potencialidades. Trata-se de um processo que tem potência na formação, no qual é possível haver esclarecimento sobre algo ainda não descoberto.

Sobre a educação especial, Glat e Blanco (2007) observam que ela deve ser vista além de um sistema educacional especializado à parte, mas como um conjunto de recursos e metodologias para atender a necessidade de alunos/as com deficiência. Essas necessidades educacionais especiais não são um problema que se encontra no indivíduo, não é algo inerente à pessoa com deficiência, mas sim um produto de sua relação com o contexto escolar que a aprendizagem irá ocorrer.

Ainda, para que a aprendizagem ocorra, é preciso favorecer a estimulação de áreas cerebrais, com atividades que possuam sons, movimentos, imagens. Independente do diagnóstico que o estudante possui ou da dificuldade apresentada, todos podem se beneficiar de atividades lúdicas contextualizadas. Esse tipo de atividade é capaz de despertar

sentimentos que podem provocar a produção e interação de hormônios (Glat; Blanco, 2007).

Diante do exposto, a música, assim como qualquer outra forma de expressão artística, pode ser ferramenta essencial na educação de pessoas com deficiência, especificadamente de crianças em processo de formação. A música contribui para o desenvolvimento cognitivo e estimula a associação de inúmeras funções psicossociais, como a comunicação e o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva (Pederiva; Tristão, 2006).

Pensar nas possíveis contribuições do saber artístico e musical na perspectiva de pessoas com deficiência merece grande destaque e visibilidade na nossa sociedade. Trabalhar com crianças com deficiência na construção-reconstrução de performance é trabalhar a partir das potencialidades e não limitações, é ampliar as oportunidades de acesso às artes, é ocupar espaço social de importância e visibilidade, é acreditar e esperar que crianças com deficiência também fazem arte!

## **Desenvolvimento**

No período de 2009-2016, as atividades realizadas junto à APAE foram circunscritas apenas à extensão, descritas em Martins (2019), assim organizadas: *Eventos sonoros*: audição e instrumentação musical, construção e manuseio de objetos sonoros; *Excursões culturais*: visitação ao Conservatório e UEMG/Ituiutaba, montagem de painéis, mostras de artes; *Oficinas artísticas*: jogos rítmico-musicais, dramatização e contação de histórias, desenhos, dobraduras, colagens, recortes e pinturas.

Especial ênfase foi dada aos autores brasileiros, dentre: Heitor Villa-Lobos, Gilberto Mendes (2009); Ricardo Nakamura, Francisco Buarque de Hollanda e João Guilherme Ripper (2010); Cecília Cavaliere e Marisa Rezende (2011); Antônio Celso Ribeiro (2012); Bia Bedran, Paulo Tatit, Sandra Peres – *Palavra Cantada* –, Cristiana Pereira<sup>5</sup> – *Formiga Juju na cidade das papaias* (2013); Cristiana Pereira – *Formiga Juju e o sapo Karibu* –, Cesar Traldi (2014); Cecília Cavaliere, Cristiana Pereira – *Formiga Juju e o professor Moskito*, *Formiga Juju na cidade das papaias* e *Formiga Juju e o sapo Karibu* (2015); Marcos Vieira Lucas, Cristiana Pereira – *Formiga Juju e o professor Moskito* (2016).

No período de 2017-2023, também com ênfase aos autores brasileiros, as atividades de extensão foram acompanhadas de investigação, com a participação de estudantes voluntários e bolsistas dos seguintes programas: Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG); Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A metodologia passou, então, a constar de dois momentos: metodologia de intervenção e metodologia de pesquisa.

## **Metodologias de intervenção e pesquisa**

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa e de inspiração fenomenológica. Os acontecimentos em si não foram considerados, já que o objeto de busca, de interrogação, não é o

---

<sup>5</sup> Cristiana Pereira é natural de Maputo, Moçambique/África, autora da coletânea *Formiga Juju*, literatura que envolve o movimento cívico moçambicano em prol da leitura criativa e transformadora.

próprio acontecimento, mas “[...] a natureza subordinada à maneira de pôr o problema” (Martins e Bicudo, 1989, p.75). Compreendemos com Machado (1994) e Garnica (1997) que em pesquisas de natureza qualitativa pesquisador/a e pesquisado/a buscam porque interrogam e não explicam a coisa como ela se apresenta.

O processo de construção da pesquisa constou de dois momentos: metodologia de intervenção (levantamento e desenvolvimento) e metodologia de pesquisa. A investigação ocorreu da seguinte forma: primeiro semestre – encontros semanais na APAE com a comunidade envolvida no projeto de extensão *Música na APAE* (estudantes bolsista/s e voluntários e a professora orientadora da UEMG/Ituiutaba; crianças com deficiência e professoras da APAE/Ituiutaba; professores e estudantes do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”/Ituiutaba) e segundo semestre – encontros semanais na APAE ou no Conservatório ou na UEMG.

Nesses encontros deu-se o processo de construção-reconstrução de performance envolvendo música, teatro e literatura, a partir de leitura e discussão de literatura, jogos e brincadeiras, experimentações sonoras (produção e criação de sons e exploração e manuseio de instrumentos musicais), canções e música brasileira contemporânea. Todos esses encontros foram realizados no período vespertino, entre 13 e 15 horas, conforme acordado com as instituições parceiras e colaboradores no projeto.

Na metodologia de intervenção, desenvolvemos uma proposta baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967, 2005), com base no diálogo e a partir das experiências e compreensões das pessoas envolvidas.

Gonçalves Junior (2009) nos apresenta a pedagogia dialógica de Freire, pautada em seu método de alfabetização, em três momentos, “equiprimordiais e inter-relacionados”, que são:

(i) *Investigação temática*: descobrir o que as pessoas já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrir o que sabem aprimorarmos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do saber de experiência feito;

(ii) *Tematização*: o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo faz-se necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos; e

(iii) *Problematização*: momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação” (Gonçalves Junior, 2009, p. 705).

Desse modo, as ações realizadas foram, em geral, assim distribuídas: Investigação temática – negociação da intervenção com a escola sede e escola parceira, realização de roda de conversa com a comunidade participante (levantamento de gostos musicais, necessidades e preferências, vontades e expectativas); Tematização – apresentação dos dados resultantes da roda de conversa, escolha e decisão de repertório musical e literário, apresentação do cronograma de atividades das instituições – proponente (universidade), sede/intervenida (APAE) e parceira (Conservatório), elaboração de arranjos musicais e roteiros; e Problematização – processo de construção-reconstrução do dia a dia das atividades pensadas e planejadas ao longo dos encontros – criação de performance –,

além de visitas de apresentação e participação em concertos e oficinas.

Na metodologia de pesquisa, foram utilizados diários de campo como forma de registrar rigorosamente as atividades constantes da metodologia de intervenção, sendo o principal instrumento de coleta de dados, para posterior sistematização e análise. Os diários de campo, considerados um recurso metodológico básico e de extrema importância nesta modalidade de pesquisa, são compreendidos por Bogdan e Biklen (1994, p. 150) como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Além dos diários de campo, os registros ocorreram em fotografias, filmagens, desenhos, textos escritos e situações-diálogo com os/as participantes da pesquisa.

Ainda, eventualmente, foram aplicadas entrevistas abertas à comunidade participante do projeto. Esse tipo de entrevista, também conhecida como semiestruturada, é, de acordo com Negrine (1999), menos formal e oferece maior liberdade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, possibilitando uma modificação na sequência das perguntas e podendo criar direcionamentos de fala. A entrevista aberta foi aplicada aos diferentes sujeitos em data e local previamente escolhidos e determinados, com posterior análise dos dados coletados, considerando-se a identificação, o agrupamento, a interpretação e a categorização das unidades de significado emergentes das falas dos sujeitos.

Os procedimentos de análise dos dados, sinteticamente descritos, ocorreram ao término das intervenções, justamente pela transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados, nesse caso presentes também nos diários de campo;

identificação das unidades de significado; redução fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados (Gonçalves Junior, 2008).

As análises ideográficas e nomotéticas, segundo Machado (1994, p.41), contribuem com pesquisas de natureza qualitativa por possibilitarem que o tema seja circundado, em busca de compreender o fenômeno e não explicá-lo. Após a análise de todos os dados coletados, foram realizadas devolutivas à comunidade participante, em conformidade aos preceitos éticos da pesquisa e compromisso das pesquisadoras.

Vale ressaltar que, para a execução da pesquisa, ao longo de todos os anos, os projetos foram devidamente submetidos à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade responsável (UEMG), e, conseqüentemente, aprovados. Em se tratando de pesquisa com seres humanos, especificadamente com estudantes de uma instituição voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, é imprescindível os cuidados éticos.

Os participantes das pesquisas foram convidados a colaborar com o estudo após autorização em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento e Termo de Anuência, em data e local previamente escolhidos e determinados, com posterior arquivamento.

## **Resultados e discussão**

Apresentarei, a seguir, a discussão e resultados dos projetos de extensão em interface com a pesquisa realizados com as crianças da APAE/Ituiutaba, no período de 2017 a 2023, ordenados sequencialmente ano a ano.

**2017**

O projeto constou da construção-reconstrução de uma performance envolvendo música, teatro, literatura inspirada no livro *No céu, na terra ou no mar* (Figura 1), de Luciana Garcia Mascarenhas (2015). O objetivo da pesquisa foi investigar de que forma crianças e jovens com deficiência se envolviam em práticas artísticas e musicais e quais eram os processos educativos decorrentes dessas práticas.

A metodologia de intervenção teve como referência os princípios pedagógicos de Paulo Freire e o referencial teórico se sustentou principalmente nos conceitos de práticas sociais e interculturalidade. Das análises ideográfica e nomotética, de acordo com a análise dos dados coletados e registrados em diários de campo, foram identificadas três categorias: A) Querer fazer; B) Saber fazer; C) Pensar o outro.

As práticas artísticas e musicais realizadas com as crianças e jovens com deficiência mostraram-se potentes, tendo em vista os processos educativos delas decorrentes, dentre: capacidade de contar e recontar história, memorização de falas, aprendizado de canções, percussão de objetos sonoros, interação com as pessoas e instituições envolvidas (APAE, creche, escola de música e universidade), aprendizado de novos conteúdos, metodologias e modos de expressão. Podemos dizer que as crianças e jovens da APAE assumiram o protagonismo da performance, como atores, narradores e cantores em cena.

Figura 1: Como resultado do projeto, em cena, a performance *No céu, na terra ou no mar*.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2017).

## 2018

Incomodada em relação ao ensino de música e arte ser voltado em geral para pessoas talentosas e aquelas que podem pagar por aulas particulares, dei continuidade às atividades de extensão em interface com a pesquisa, contando com a participação de estudantes bolsistas e voluntários da UEMG e em parceria com o Conservatório e uma escola de educação básica. Participaram 13 estudantes e 1 professora da UEMG, 13 estudantes e 2 professoras da APAE, 25 estudantes e 1 professora da Escola Estadual Governador Bias Fortes e 15 estudantes do Conservatório.

Os objetivos foram: tentar compreender de que forma pessoas com deficiência se envolviam na realização de práticas

artísticas e musicais e quais eram os processos educativos decorrentes da realização dessas práticas. Os instrumentos de coleta de dados foram os diários de campo, fotos, desenhos e entrevistas, com posterior análises ideográfica e nomotética.

A intervenção foi realizada com base nos princípios pedagógicos de Paulo Freire. O referencial teórico sustentou-se nos conceitos de práticas sociais e educação/formação para pessoas com deficiência. As práticas artísticas e musicais realizadas concentraram-se no processo de construção-reconstrução de uma performance, *Caminho místico nas estrelas* (Figura 2), inspirada nas peças para piano solo e piano a quatro mãos do compositor brasileiro Alexandre Schubert. Essas peças foram reescritas para xilofones e metalofones, carrilhão, caxixis e clavas, percussão corporal, piano a quatro mãos, orquestra de teclados, canto, teatro e literatura<sup>6</sup>.

Os estudantes da APAE (9-13 anos) foram responsáveis pela instrumentação musical (junto à orquestra de teclados e o piano) (Figuras 3 e 4) e os estudantes da escola Bias Fortes (9-12 anos) pela encenação/dramatização e instrumentação musical (clavas e percussão corporal). Foram realizados encontros semanais, tanto no Conservatório como na APAE e na escola Bias Fortes, e apresentações na cidade de Ituiutaba e na cidade vizinha Capinópolis.

Os resultados apontaram um grande envolvimento dos estudantes da APAE na realização das atividades e uma melhora significativa na coordenação motora, memória, promoção de aprendizagem musical e desenvolvimento de habilidades sociais.

---

<sup>6</sup> Todos os arranjos musicais dos projetos citados são de autoria da professora Leise Garcia Sanches Muniz.

Figura 2: Performance *Caminho místico nas estrelas*.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2018).

Figura 3: Crianças da APAE tocando instrumentos.



Figura 4: Miza, estudante da APAE, tocando xilofone.



Fonte: Acervo da pesquisa de Martins, D. A. F. (2018).

**2019**

Neste ano, além de investigar os processos educativos decorrentes da realização de práticas artísticas e musicais, decidimos investigar (também) os modos de interação de crianças com e sem deficiência em meio a essas práticas.

A intervenção, pautada na pedagogia dialógica de Freire, contou, então, com a participação de estudantes da APAE e da escola Bias Fortes, e as atividades se relacionaram principalmente com a obra pianística do compositor brasileiro Pauxy Gentil Nunes. Com base nas análises ideográfica e nomotética (levantamento, redução e agrupamento das unidades de significado) de 11 diários de campo, ocasião na qual as crianças com deficiência se encontraram com as crianças sem deficiência, (Figura 5) emergiu a matriz nomotética, com 3 categorias: A) *Eles interagiram legal, eu senti coesão*: convivência e interação; B) *Acho bom porque a gente aprende as coisa nova*: processos de aprendizagem; C) *Outros que brinca, eles não tão interessado, então deixa*: conflitos e negociações<sup>7</sup>.

Os resultados apontaram que práticas artísticas desenvolvidas com pessoas com/sem deficiência são capazes de potencializar novas habilidades, conhecimentos e promover uma melhor convivência, mesmo em face das dificuldades enfrentadas no dia a dia dos encontros. Ainda, fazer arte e música no espaço da escola de música, Conservatório (Figura 6), e não nas escolas sede das crianças com/sem deficiência, em muito contribuiu com a promoção da interação (Figura 7).

---

<sup>7</sup> Os títulos das categorias estão em itálico porque são excertos literais direto de falas dos participantes da pesquisa.

Figura 5: Crianças com e sem deficiência conversando sobre as experiências vivenciadas no projeto.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2019).

Figura 6: Crianças no palco do auditório do Conservatório construindo a performance.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2019).

Figura 7: Crianças conhecendo o som da *Mbila*<sup>8</sup>.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2019).

## Anos 2020/2021

No ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), causada pelo coronavírus *SARS-CoV-2*, justamente no mês de março, ocasião na qual já estávamos com os projetos de extensão e pesquisa negociados com as escolas parceiras, Bias Fortes (educação básica) e APAE (escola para pessoas com deficiência). Tendo em vista as inúmeras dificuldades que se colocaram à época e em contato com as diretoras dessas duas escolas, decidiu-se que a APAE não participaria. Já a escola Bias Fortes, em consonância com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba e de acordo com as orientações da Secretaria de

---

<sup>8</sup> Instrumento de origem moçambicana, África, de nome *Mbila*, de propriedade da pesquisadora. Foi confeccionado por um artesão de Maputo, por ocasião dos estudos de Doutorado Sanduíche no Exterior (2013), parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/BR) e a Universidade Pedagógica de Maputo (UP/MZ).

Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), concordou em participar do projeto; já estávamos no final do mês de julho.

As atividades de extensão acompanhadas de pesquisa (os encontros) foram realizadas de duas maneiras: modo digital, usando-se o celular, e no modo presencial, em uma praça situada nas proximidades da escola e no alpendre da casa de três participantes irmãs (Figura 8). Com o objetivo de contribuir com o processo de formação e socialização das crianças participantes e em busca de investigar os processos educativos decorrentes das práticas artísticas e musicais realizadas, trabalhamos no processo de construção-reconstrução de uma performance inspirada principalmente nas peças *Funk* e *Tão longe da minha janela*, de Caio Senna, além de brincadeiras e jogos musicais.

Figura 8: Encontros no alpendre e na praça.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2020).

As crianças cantaram, dançaram, encenaram e tocaram xilofones, metalofones, pandeiro e clavas. De início participaram sete crianças, mas apenas três delas permaneceram

até o final das intervenções, três irmãs acompanhadas da mãe, que também participou das atividades (Figura 9).

Figura 9: Comunidade participante.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2020).

No ano de 2021, as dificuldades ainda foram muitas. Mas mesmo assim, o projeto foi realizado com a participação do Conservatório, da APAE, e da escola Bias Fortes. Com os integrantes da Orquestra de teclados, foi criada a performance *Entre cores e sons* (formato digital) (Figura 10), baseada em um arranjo para teclados, xilofones e percussão, envolvendo também brincadeiras e interações lúdicas, das peças *Cantiga de Maria Eduarda* e *Lúdicas Infantis n. 1*, de Rodrigo Lima. O arranjo foi de autoria de Leise Garcia Sanches Muniz, colaboradora nos projetos.

Figura 10: Performance *Entre sons e cores*.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2021).

## 2022

Neste ano, o trabalho foi realizado com as crianças da APAE, também em parceria com o Conservatório. A metodologia de intervenção, fundamentada nos princípios da pedagogia dialógica e libertadora do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 2005, 2008), constou da construção-reconstrução de duas performances: *Godofredo caiu*, inspirada no livro homônimo de Sandra Bittencourt (2010) e *Do outro lado da vida*, em homenagem ao compositor brasileiro Guilherme Bernstein (Figura 11).

Nesse processo, prevaleceu o entendimento de que primeiramente se educa a criança e não a criança com deficiência, o que faz com que afluam outros potenciais, excluindo a ideia de que a deficiência limita a criança como um todo. A criança não fica à mercê de suas limitações, e sim estimulada a aprender e se desenvolver em outros âmbitos (Vygotsky *apud* Ivic, 2010).

Assim, demos continuidade às atividades de extensão e pesquisa, com os objetivos de tentar compreender de que forma

crianças com deficiência se envolviam na realização de práticas artísticas e musicais e quais eram os processos educativos decorrentes da realização dessas práticas.

Com base na análise (ideográfica e nomotética) dos dados coletados, emergiram quatro categorias: A) Aprendendo com Godofredo, o sapo brinquedo; B) *Apenas meninas podem ser Raikas*: processos de constituição de autonomia; C) Modos de convivência e interação; D) *Vou escolher os alunos mais espertos* – pensando a relação professor/aluno<sup>9</sup>. Os resultados apontaram que crianças com deficiência são potentes e capazes de interagir, aprender, cantar, recriar histórias, encenar personagens, brincar, dançar, movimentar-se, orientar-se.

No entanto, na relação professor-aluno, o processo cuidar/educar mostrou-se muito interligado e dependente, o cuidar sobrepôs o educar. As questões de gênero prevaleceram, ou seja, encenar um cachorro era coisa para homens e não para mulheres. A ideia de limitação preponderou em relação às oportunidades – alguns podem fazer, mas outros não.

Dessa forma, compreendemos que ainda há muito o que fazer, particularmente no que se refere ao processo de formação de professores para crianças com deficiência.

---

<sup>9</sup> Os títulos de duas das categorias estão em itálico, porque são excertos literais de falas dos participantes da pesquisa.

Figura 11: *Godofredo caiu e Do outro lado da vida.*



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2022).

## 2023

Neste ano avançamos nas investigações junto à APAE (Figura 12), além de pesquisar os processos educativos decorrentes da realização de práticas artísticas, investigamos o vínculo materno-infantil de crianças com deficiência em meio à realização de tais práticas. O processo de construção da pesquisa constou de dois momentos: metodologia de intervenção (levantamento e desenvolvimento) e metodologia de pesquisa.

Todo o trabalho foi realizado com base nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, na dialogicidade. O referencial

teórico sustentou-se, principalmente, nos conceitos de práticas sociais e processos educativos, interculturalidade, práticas artísticas, educação para crianças com deficiência e vínculo materno-infantil.

De natureza qualitativa, os instrumentos de coleta de dados foram os diários de campo, filmagens, textos escritos e entrevistas, seguidos de análises ideográfica e nomotética.

Esse trabalho, orientado pela garantia do exercício de direitos, possibilitou reflexões sobre os processos educativos e o vínculo materno-infantil implicados na realização de práticas artísticas no contexto da educação de crianças com deficiência, contribuindo com a formação das pessoas envolvidas.

O trabalho realizado foi inspirado nas peças *Canção de Erê*, *Catira* e *Valsinha Beija Flor*, de Kilza Setti, e no conto *Kilza Setti, a indagadeira* de Cristina Agostinho (2023) (Figura 13), que deu nome à performance. As crianças mostraram-se potentes na experimentação e uso dos instrumentos musicais (xilofone, clavas e pau de chuva), ultrapassando a ideia de que instrumentos são brinquedos.

Em relação à encenação, as crianças participaram ativamente, mostrando-se interessadas em aprender as movimentações, gestos, coreografia e danças propostas.

As crianças aprenderam melodias e ritmos de relativa complexidade, como a *Catira*, batendo pés e palmas alternadamente; ajudaram umas às outras na experimentação e manuseio dos instrumentos, quando uma criança se ausentava outra a substituíria na instrumentação musical, sem prejuízo da performance em construção; reproduziam as melodias em forma de vocalizes e assovios; trabalharam em comunhão.

Figura 12: O dia a dia dos encontros na APAE.



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2023).

Figura 13: *Kilza Setti, a indagadeira.*



Fonte: Acervo de pesquisa de Martins, D. A. F. (2023).

## Considerações finais

De acordo com o trabalho realizado de pesquisa em interface com a extensão, compreendemos que crianças com deficiência são potentes e capazes de interagir, aprender, cantar, recriar histórias, encenar personagens, brincar, dançar, movimentar-se, orientar-se. É importante destacar que todo o trabalho pautou-se na potencialidade das crianças e não em suas limitações: crianças com deficiência fazem arte!

Mas, no que se refere à relação professor-aluno, o processo cuidar/educar encontra-se ainda muito interligado e dependente, ou seja, o cuidar sobrepõe o educar. As questões de gênero ainda prevalecem, as funções de meninos e meninas estão bem definidas, como: quem encena um cachorro (*Tim*) é um menino e quem encena uma cachorra (*Raika*) é uma menina. Ainda há *coisas* para mulheres e *coisas* para homens. A ideia de limitação (ainda) impera sobre as oportunidades; alguns podem, mas outros não. Merecida atenção carece ser dada ao processo de formação de professores.

Vale ressaltar que a pesquisa, de natureza fenomenológica, com análise dos dados coletados (ideográfica e nomotética) – levantamento, redução e agrupamento das unidades de sentido –, nos permite compreender de maneira mais aprofundada as vivências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado, bem como as possíveis implicações para a prática educativa.

Trabalhos colaborativos como esses, envolvendo diferentes pessoas de diversas instituições de ensino (interinstitucionais), construídos a partir da diversidade humana, implicam inúmeras dificuldades e desafios, mas, sobretudo,

mostram-se potentes na promoção de relações democráticas, criativas e transformadoras.

Em consonância com os documentos legais que orientam a educação brasileira e dada a ênfase ao repertório trabalhado (musical e literário), composto principalmente de artistas brasileiros (preferencialmente aos vivos), projetos como esses testemunham ações que permanecem e permanecerão, justamente por valorizar o humano, a arte, a cultura, a diferença, a diversidade, a interação das diferentes culturas e, sobretudo, pela aposta de que práticas artísticas são potentes no desenvolvimento pessoal e social, especialmente no contexto da inclusão de pessoas com deficiência.

Enfim, com base em uma abordagem colaborativa e dialógica, envolvendo diferentes atores e instituições, pode-se construir e transformar. Esperamos que este texto, relato de nossos conhecimentos e experiências junto à UEMG, e a escolas parceiras, como professora extensionista e pesquisadora, possa suscitar novos questionamentos e reflexões acerca das tantas possibilidades de realização de práticas artísticas e musicais com crianças com deficiência, em busca de avanços epistemológicos nas diferentes áreas do conhecimento e a ressignificação do sentido da vida, já que Educação é para TODOS!

## **Agradecimentos**

Agradecemos ao Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG), ao Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que nos apoiaram com o financiamento das pesquisas e bolsas de estudos dos estudantes de graduação.

## Referências

- AGOSTINHO, C. **Kilza Setti**: a indagadeira. Minas Gerais, Jul. 2023. [conto não publicado].
- BITTENCOURT, S. **Godofredo caiu**. Campinas/SP: Pangeia. 2021. 15 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994. 336 p.
- CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, Jan./Abr. 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1967. 157 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2008. 245 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra. 2005. 213 p.
- GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interfaces – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, v. 01, n. 01, p. 109-122, Ago. 1997.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de um Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 26. ed. v. VI, Rio de Janeiro/RJ: 7Letras, 2007, p. 19-39.

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**. Rio Claro/SP: v. 15, n. 03, p. 700-707. Jul./Set. 2009.

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. *In*: GONÇALVES JUNIOR, L. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo/SP: Casa do Novo Autor, 2008. p.54-108.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *In*: IVIC, I.; COELHO, E. P. (Org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. p. 11-34 (Coleção educadores).

MACHADO, O. V. de M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In*: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MARTINS, D. A. F. Concurso de piano, prática social em música. *In*: MARTINS, D. A. F. M.; ROCHA, P. S. (Orgs.). **Música contemporânea brasileira: contribuições do Concurso de piano “Prof. Abrão Calil Neto”**. Ituiutaba/MG: Barlavento, 2018, p. 125-142.

MARTINS, D. A. F. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural**. 2015. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2015.

MARTINS, D. A. F. Música na APAE. *In*: REZENDE, A. R.; CARDOSO, P. A.; PEREIRA, C. H. N. A.; FIALHO, A. (Orgs.). **extensão universitária: construção coletiva de**

conhecimentos. v. 02. Ituiutaba/MG: Barlavento, 2019, p. 238-263.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo/SP: Moraes, 1989. 110 p.

MASCARENHAS, L. **No céu, na terra ou no mar**. São Paulo/SP: Chiado. 2014, 42 p.

NEGRINE, A. Instrumentos de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre/RS: EDUFRGS. 1999. p. 61-93.

OLIVEIRA, M. W. SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PEDERIVA, P. L. M.; TRISTÃO, R. M. Música e cognição. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro/RJ, v. 09, p. 83-90, 2006.

SCHÜNEMAN, A. T.; MAFFIOLETTI, L. de A. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 19, n. 26, p. 119-131, Jul./Dez. 2011.

## CAPÍTULO II

### O PROJETO RONDON COMO FORMADOR DE CIDADÃOS E PROFISSIONAIS TRANSFORMADORES

*Larissa Romanello*

*Baruana Calado*

#### **Introdução**

O Projeto Rondon é uma ação interministerial do Governo Federal que busca soluções para o desenvolvimento, integração social e construção de cidadania sustentável em comunidades em situação de vulnerabilidade social, a partir da participação de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras na formação de agentes multiplicadores, a fim de melhorar a qualidade de vida das comunidades atendidas pelas operações rondonistas (Spiazzi, 2011).

Além disso, o Projeto oportuniza aos estudantes do ensino superior a aplicação de conteúdos técnicos e valores humanos ensinados nas IES, aproximando-os da realidade e demandas de diferentes localidades do Brasil (Brasil, 2024). Falamos, portanto, de uma experiência acadêmica e cívica.

Nas ações do projeto são contemplados os seguintes objetivos (Brasil, 2024):

i. capacitar agentes multiplicadores para o desenvolvimento de ações, projetos e atividades que promovam soluções e/ou mitigação de problemas, demandas locais e regionais;

ii. promover ações e atividades que contemplem os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável no Brasil, contribuindo para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de qualidade de vida, trabalho decente, paz e prosperidade;

iii. promover intercâmbio de conhecimentos e ações entre a Universidade e outros setores da sociedade com o compromisso e responsabilidade social da IES, fortalecendo seu perfil extensionista e ampliando oportunidades de fortalecimento do Núcleo Rondon na IES; e

iv. proporcionar aos estudantes e professores universitários o exercício da cidadania e reflexão sobre suas responsabilidades como cidadãos-transformadores e futuros profissionais no âmbito cultural, social, pessoal, ambiental e humano.

A partir de tais objetivos, temos que, do ponto de vista acadêmico, o Projeto Rondon é um projeto de extensão. A extensão universitária é um dos pilares constitucionais do ensino superior, sendo fundamental para desenvolver um pensamento crítico que motiva a ação para transformar a realidade (Casimiro, 2014).

Dessa forma, o Projeto Rondon busca gerar e compartilhar conhecimentos visando mudanças que promovam a transformação social, tanto no município que recebe a intervenção quanto nos futuros campos de atuação dos alunos e

futuros profissionais (Abranches; Melo; Ávila, 2009; Bueno, 2019; Barros; Silva; Santos, 2019).

É nesse contexto que trazemos, neste capítulo, relatos de estudantes extensionistas que participaram de operações do Projeto Rondon e que exitosamente demonstram, como se verá adiante, o alcance dos objetivos do Projeto.

As vivências aqui relatadas são expressões dos resultados de atividades experimentais que envolveram a passagem da teoria aprendida na universidade à prática das trocas de conhecimentos nas comunidades. Esse processo de ensino-aprendizagem baseia-se na teoria dos Três Momentos Pedagógicos (problematização inicial, organização e aplicação do conhecimento) de Demétrio Delizoicov Neto (1982), o qual aprimorou a concepção da construção do conhecimento científico na perspectiva emancipadora de Paulo Freire (1975).

Os relatos são de rondonistas dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Direito, Educação Física e Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba, que participaram das Operações Amapá (2022), Portal do Sertão/BA (2023), Sentinelas Avançadas/RO (2023) e Onça Cabocla/ Norte de MG (2024). Antes, porém, destacaremos os procedimentos metodológicos que envolvem as operações vivenciadas pelos estudantes.

## **Metodologia**

A proposta de executar um plano com diversas atividades, por meio da mútua cooperação entre equipe transdisciplinar e unificada com outra IES representante, sob o propósito de promover ações que visam à capacitação da comunidade e agentes multiplicadores para o desenvolvimento

local sustentável e autogestão, justifica que cada intervenção sugerida fosse delineada prezando-se pela interdisciplinaridade, criatividade, plenas condições de realização pela própria comunidade e especialmente focada nas necessidades e potenciais do município.

Assim, as propostas de trabalho apresentadas pelas IES, constituem 2 conjuntos prioritários de ações:

Conjunto A: Cultura, Educação, Saúde, Direitos Humanos e Justiça, e para o Conjunto de Ações B: Comunicação, Meio Ambiente, Tecnologia e Produção e Trabalho.

As propostas de ações incluem um diagnóstico estruturado, a partir de uma primeira aproximação com dados e informações sobre a região geográfica atendida, as diferentes comunidades ali presentes e as demandas locais que explicitam oportunidades de desenvolvimento endógeno. A partir de então, tratamos das intervenções sugeridas para a Operação com descrição das atividades, justificativas e impactos sociais esperados.

Por fim, é apresentado o cronograma sugerido pela IES, a ser complementado durante e após a viagem precursora, momento no qual se conhecerá de maneira mais aprofundada o município no qual se desenvolverá a operação e quais possíveis aprimoramentos poderão ser implementados a partir das trocas com gestores e representantes comunitários.

As Operações do Projeto Rondon ocorrem a cada 6 meses em diferentes regiões do Brasil previamente selecionadas, priorizando-se regiões Norte e Nordeste e aquelas em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2024).

As Instituições de Ensino Superior (IES) participantes são selecionadas através de edital e ranqueamento de notas relativas a avaliação de um plano de trabalho para a região elaborado pela IES que inclui um diagnóstico social e as oficinas que a IES deve desenvolver localmente. Após a seleção e antes da operação, os professores coordenadores das equipes realizam uma viagem precursora de visita ao município de atuação designado, a fim de aprimorar o plano de trabalho inicial de acordo com as demandas locais identificadas e tratativas com a gestão municipal, organizações, movimentos sociais, cooperativas etc.

As ações *in loco* têm duração média de 18 dias e ocorrem simultaneamente, geralmente, em 12 municípios. Cada município recebe, durante esse período, 2 equipes interdisciplinares de IES diferentes com 10 integrantes cada, compostas por 2 professores e 8 estudantes. Essas equipes são responsáveis pelo desenvolvimento de um conjunto de ações chamados de A (Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde) e um conjunto de ações B (Trabalho, Comunicação, Tecnologia e Meio Ambiente).

Essas ações incluem oficinas, rodas de conversa, palestras, cursos de formação, jornadas pedagógicas, atividades culturais e recreativas com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social sustentável através da formação de agentes multiplicadores.

A base de apoio das operações são batalhões militares que alojam os 250 rondonistas (240 de conjuntos A e B e 10 de cobertura midiática da Operação) e, posteriormente, auxilia no deslocamento aos municípios de atuação.

## **A UEMG Ituiutaba no Projeto Rondon: alguns relatos**

Até o momento, a UEMG Unidade Ituiutaba participou de operações nos Estados do Amapá (2022), Rondônia (2023), Bahia (2023) e Minas Gerais (2024). Vale destacar que o êxito dessas participações pôde ser comprovado quando, em março de 2023, a Operação Portal do Sertão rendeu à UEMG Ituiutaba e ao Projeto Rondon menção honrosa declarada pela prefeitura de Caetanos-BA, e em outubro do mesmo ano, uma homenagem da casa militar do Governo de Rondônia pela Operação Sentinelas Avançadas em razão das ações de cultura, educação, saúde, direitos humanos e justiça ali realizadas por discentes e docentes da Universidade (Agência Minas, 2023).

A fim de compartilhar as ricas vivências durante as quatro operações, alguns dos estudantes rondonistas foram convidados a se expressar livremente sobre sua experiência, com a proposta de expor como foi participar do Projeto Rondon, o que foi ensinado e aprendido e como isso os transformou. Temos, agora, a oportunidade de desfrutar de suas reflexões.

### **Laila - Estudante de Psicologia – Amapá AP (2022) (Figura 1)**

*“Participei do Rondon em 2022, foi a primeira equipe da UEMG em uma edição do projeto e fomos para Tartarugalzinho – AP. Sempre que conto para alguém da minha participação sinto que não consigo descrever tudo que vivi e tudo que senti, mas eu nunca deixo de contar que a minha equipe foi a melhor que eu poderia ter. Construímos um laço e mesmo agora, depois de formada em Psicologia, cursando o mestrado e vendo meus colegas seguindo suas vidas, ainda estamos conectados pela experiência que vivemos, inclusive*

*com a população que continuamos acompanhando e celebrando as conquistas da cidade. Na minha equipe cada pessoa era responsável por um setor, mas todos nós ajudávamos uns aos outros em suas áreas. Estive a frente principalmente de oficinas voltadas para cultura, saúde e educação como a oficina de educação em sexualidade, musicalização infantil para crianças e formação para professores e a roda de mulheres sobre violência doméstica que faz parte do eixo de direitos humanos e justiça. Em todo meu trabalho no projeto tentei ser presente! Presente na escuta, no interesse verdadeiro de compreender uma realidade tão diferente daquela população. E em alguns momentos era o que poderíamos proporcionar, o nosso afeto. Em troca a população nos acolheu, e não trabalhamos de forma vertical, mas sim horizontal trocando experiências como na oficina de mandalas que após poucos minutos as artesãs já estavam desenvolvendo suas próprias técnicas ou na oficina de sabão que uma comunidade inteira se juntou para aprender como fazer e juntos produzimos. A partilha para mim foi o mais marcante, porque as pessoas estavam abertas a ouvir o conhecimento que eu levei de Minas Gerais e dispostas a falarem, refletirem e se transformarem no nosso encontro.”*

**Miguel - Estudante de Ciências Biológicas – Operação Portal do Sertão BA (2023) (Figura 2)**

*“O Rondon foi sem dúvidas, uma das maiores experiências que tive e que terei durante toda a minha vida! Como estudante, foi uma oportunidade sensacional, participar de um projeto com o tamanho e a importância do Rondon é sem dúvidas uma oportunidade que não é possível para grande parte dos estudantes de graduação. Pensando como estudante de licenciatura, o Rondon foi a maior sala de aula na qual eu*

*poderia ter entrado. Tudo que eu havia estudado e pensado, e ainda muito mais eu consegui por enquanto prática, mas a maior surpresa foi ver que mesmo na posição de professor, mais aprendi do que ensinei. E acima de tudo, como pessoa, o Rondon foi o maior divisor de águas da minha vida. Tudo que conheci, que presenciei, que escutei, enfim, tudo que vivi lá me ajudou a repensar meu modo de ser e meu modo de agir para com o mundo ao meu redor, tentando sempre ser o meu melhor, pra conseguir fazer a diferença na vida das pessoas e na sociedade, como um dia consegui fazer graças a esse projeto maravilhoso!!!”*

Figura 1: Foto de Laila Menezes, estudante de Psicologia, na Operação Amapá, 2022.



Fonte: Acervo pessoal de Menezes, L. (2022).

Figura 2: Foto de Miguel Henrique Lopes Andrade, estudante de Ciências Biológicas, na Operação Portal do Sertão, 2023.



Fonte: Acervo pessoal de Andrade, M. H. L. A. (2023).

**Gabriel - Estudante de Agronomia – Operação Portal do Sertão BA (2023) (Figura 3)**

*“Eu digo que o Rondon foi a experiência que deu sentido a minha vida, pelos aspectos socioculturais envolvidos, pela troca de conhecimento entre nós rondonistas e toda sociedade, pelo laço familiar que a equipe criou e principalmente por abrir portas. Portas essas que as vezes acabam sendo fechadas diante de uma realidade tão vulnerável. Fiquei responsável por desenvolver oficinas relacionadas ao cultivo orgânico de hortaliças, construção de hortas sustentáveis, assim como o consumo saudável de alimentos e o olhar de esperança principalmente das crianças vendo que seria uma missão trabalhosa produzir alimentos em uma área com poucos recursos foi o que me motivou e me transformou em várias formas. Mais generoso, mais caridoso, mais observador, mais sensível, menos egoísta, mais humano. E continua me transformando... Orgulho de ser rondonista.”*

**Thaylor - Estudante de Direito – Operação Portal do Sertão BA (2023) (Figura 4)**

*“Bom o que falar do projeto RONDON, são palavras e sentimentos que apenas em palavras são difíceis de descrever, são um conjunto de emoções que se convive de aluno e sociedade, moldando a visão e experiência do discente. Sendo um estudante do direito, após a seletiva fiquei responsável pelas oficinas de aposentadoria rural e ensino as práticas de luta (sendo um praticante há tempos), mas sendo um rondonista, não se para pôr aí, pois ficamos atentos as peculiaridades da região designada, e moldando os planejamentos ao que melhor atenderia a comunidade. Chegamos com um olhar de ajuda e*

*experiências vividas por cada universitário, querendo passar o melhor de nossas experiências e conhecimento para melhor atender, e com o desempenhar do processo, acabamos nutridos com o espírito de convivências e solidariedade, conhecendo histórias e modos de viver de cada cidadão, mas ao percorrer do final do percurso, fiquei com o pensamento de que fui mais ajudado pelos ensinamentos dos moradores, do que eu pude cooperar, mas com uma finalidade de dever cumprido com o final da jornada, deixando apenas uma palavra de demonstração de todo o processo que presenciei, que se chama “GRATIDÃO”, então acho que foi algo que me mudou e continua mudando, com uma perspectiva de que como pessoa posso fazer algo de melhor para ajudar os demais.”*

Figura 3 (à esquerda) foto de Gabriel Garcia Pereira Santos, estudante de Agronomia e Figura 4 (à direita) foto de Thaylor Vitor de Souza, estudante de Direito, ambos na Operação Portal do Sertão, 2023.



Fonte: Acervo pessoal de Santos, G. G. P. (2023). Fonte: Acervo pessoal de Souza, T. V. (2023).

**Amanda - Estudante de Psicologia – Operação Portal do Sertão BA (2023) (Figura 5)**

*“Participar do projeto RONDON com certeza está entre minhas memórias mais especiais. Hoje atuando como psicóloga de crianças, relembro com carinho de tudo que vivi, troquei e aprendi com as crianças de Caetanos, no sertão da Bahia. Com elas partilhei parte do meu conhecimento e recebi em troca o melhor de todos os ensinamentos: o afeto. O afeto, o cuidado, a sensibilidade... Foi uma imensa oportunidade de colocar em prática todo aprendizado adquirido durante a graduação, mas costumamos dizer que mais aprendemos do que ensinamos. Foi partilha, via de mão dupla. Doamos muito e recebemos em dobro! RONDON e Caetanos sempre comigo.”*

**Victoria - Estudante de Psicologia – Operação Portal do Sertão (2023) (Figura 6)**

*“O Projeto RONDON foi uma experiência incrível e transformadora na minha vida! Além de aprender um monte de estratégias para resolver problemas com outros rondonistas, tive a chance de me conectar de verdade com a comunidade local. Conhecer a cultura nordestina, que até então era um mundo novo para mim, foi revelador! Fiquei encantada com a energia contagiante do forró e do axé, e com o valor que dão ao artesanato, seja na confeitaria ou nas esculturas de madeira, além do cordel, que ganhou meu coração! Minha atuação no projeto focou nas demandas de saúde. Conduzi rodas de conversa com profissionais de saúde, organizei a arrecadação de livros para montar uma biblioteca e realizei palestras em salas de espera sobre o uso de medicamentos. Também tive a*

*oportunidade de dialogar com adolescentes sobre sexualidade em rodas de conversa. Foi uma experiência que me fez crescer muito, tanto pessoal quanto profissionalmente, colocando em prática tudo o que aprendi e me ensinando muito com a comunidade e com meus colegas de projeto.”*

Figura 5 (à esquerda) foto de Amanda Svenson, estudante de Psicologia e Figura 6 (à direita) foto de Victoria Luna de Oliveira, estudante de Psicologia, ambas na Operação Portal do Sertão, 2023.



Fonte: Acervo pessoal de Svenson, A. (2023).

Fonte: Acervo pessoal de Oliveira, V. L. (2023).

**Amanda - Estudante de Psicologia – Operação Sentinelas Avançadas RO (2023) (Figura 7)**

*“O Rondon foi uma experiência muito mais do que acadêmica para mim. Foi encontrar valor nas trocas de afetos com pessoas de realidades muito diferentes e ir para casa com a certeza de que aprendi muito mais do que ensinei. Tive mais trocas com o público adolescente e, em meio às oficinas de saúde mental e orientação de carreira, pude ensinar mais sobre as escolhas profissionais não serem uma sentença de vida, além de trabalhar sobre a perspectiva de futuro de uma forma mais flexível. Mas também consegui aprender muito mais sobre o contexto de vida dos jovens e como isso estrutura os sonhos e objetivos de cada um. Essa oficina em especial me atravessou de forma única porque foi transformador observar como experiências (mesmo coletivas) produzem potenciais individuais e únicos, a ponto de conseguir lembrar de cada angústia compartilhada por eles sobre fim do ensino médio e pressão por entrar na faculdade ou mercado de trabalho. A experiência de ser rondonista impactou a minha forma de olhar as relações com mais sensibilidade, encontrar afeto nas pequenas coisas e compreender que muito mais do que ensinar: estar disposta a aprender com uma realidade nova.”*

**Nathália - Estudante de Ciências Biológicas – Operação Sentinelas Avançadas RO (2023) (Figura 8)**

*“Participar do Projeto Rondon foi uma experiência transformadora para mim. Essa vivência me proporcionou um olhar mais sensível para os detalhes da vida e uma percepção diferente do mundo. Durante a minha jornada, tive a oportunidade de ensinar sobre educação sexual, noções básicas de biologia e sustentabilidade, além de colaborar em diversas outras oficinas. Aprendi imensamente com os universitários da equipe, o que foi extremamente enriquecedor e acolhedor. Além*

*de compartilhar conhecimento, aprendi muito com os moradores locais, especialmente com as crianças e estudantes, que me mostraram novas formas de ver o mundo e me ensinaram sobre respeito e afeto. A interação com outras universidades, a imersão em uma nova comunidade, região e cultura, e a experiência de sair totalmente da zona de conforto foram essenciais e significativas para essa vivência transformadora. Essa experiência ampliou minha visão sobre o impacto social que a educação pode ter.”*

Figura 7 (à esquerda) foto de Amanda Vieira Simolini, estudante de Psicologia e Figura 8 (à direita) foto de Nathalia Mattos dos Anjos, estudante de Ciências Biológicas, ambas na Operação Sentinelas Avançadas, 2023.



Fonte: Acervo pessoal de Simolini, A. V. (2023).

Fonte: Acervo pessoal de Anjos, N. M. (2023).

**Nathaly - Estudante de Psicologia – Operação Sentinelas Avançadas RO (2023) (Figura 9)**

*“O Rondon foi uma grande e valiosa surpresa na minha graduação, que eu guardo com muito carinho. A possibilidade dos encontros e vivências propiciadas é algo que deu ao meu trajeto na faculdade um outro olhar, porque fui na intenção de transformar e saí transformada. Pude compartilhar dos meus conhecimentos, não só os acadêmicos, mas aqueles singulares que aprendi ao longo da vida, e ganhar de presente as singularidades dos outros, e aqui, falo sobre uma população de diferentes culturas das minhas, mas que compartilha a mesma brasilidade, me mostrando que ela é plural até nos pequenos detalhes. Comi comidas diferentes, ouvi músicas, troquei vivências, me permiti rir e chorar, falei de mim e escutei, e aprendi, aprendi muito, com os colegas que foram comigo, com os que encontrei ao longo da viagem, com os professores que acreditaram em mim enquanto estudante e "protagonista", com as crianças, que têm um lugarzinho especial no meu coração, com rondonistas e rondonienses, com perrengues e gargalhadas, com os lugares que vi e com as histórias que ouvi, que me permitiram escrever mais um pedacinho da minha. Como estudante de psicologia que fui, sinto que foi uma experiência de trocas que me colocaram em contato com coisas que aprendi na faculdade de maneira prática e real - me mostrando, principalmente, que o "ideal" nem sempre é ideal -, em grandes e pequenos momentos, que no fim, eram grandes também, porque aprendi. Como pessoa, não só psicóloga, que agora sou, mas em totalidade, aprendi, me emocionei, experimentei, dancei, cantei, fiquei sem voz, ouvi, me angustiei, me preocupei, me aliviei, entendi, desentendi e entendi de novo, pensei, elaborei, estudei e improvisei, e no fim de tudo, vivi, e*

*gostei de ter vivido! Guardo tudo na memória e, com as lembranças, sinto no coração!”*

**Pedro - Estudante de Psicologia – Operação Sentinelas  
Avançadas RO (2023) (Figura 10)**

*“Fui Rondonista no Projeto Rondon na Operação Sentinelas Avançadas como estudante de psicologia. Participar desse projeto foi uma experiência única e transformadora. Sair do ambiente acadêmico e conduzir oficinas em outro Estado não apenas enriqueceu minha formação acadêmica, mas também meu desenvolvimento profissional na psicologia. Durante o projeto, tive a oportunidade de participar de oficinas focadas em saúde mental, masculinidades e psicomotricidade. Essas experiências práticas foram fundamentais para aplicar e aprofundar o conhecimento adquirido na teoria. Colocar em prática o que aprendi me ajudou a descobrir minhas áreas de interesse e a definir melhor o que me motiva dentro da psicologia. Além disso, o projeto me proporcionou um aprendizado valioso sobre a região e as culturas locais. Compreender e interagir com diferentes contextos culturais ampliou minha visão sobre a complexidade do ser humano, mostrando a importância de considerar a diversidade na prática profissional. Esse projeto não apenas ampliou minha visão acadêmica e profissional, mas também me transformou pessoalmente. Enfrentar os desafios locais e me adaptar às necessidades e realidades locais fortaleceu minha resiliência e empatia. A experiência me ajudou a me tornar um profissional mais atento e consciente das nuances culturais e sociais, e me inspirou a buscar continuamente formas de contribuir positivamente para a vida das pessoas. “*

Figura 9 (à esquerda) foto de Nathaly Mayra Borges de Souza, estudante de Psicologia e Figura 10 (à direita) foto de Pedro Forini, estudante de Psicologia, na Operação Sentinelas Avançadas, 2023.



Fonte: Acervo pessoal de Souza, N. M. B. (2023).

Fonte: Acervo pessoal de Forini, P. (2023).

### **Pedro - Estudante de Educação Física – Operação Onça Cabocla no Norte de MG (2024) (Figura 11)**

*“Participar do Projeto Rondon foi uma experiência incrível. Desde o início, eu sabia que seria um desafio: chegar a um lugar diferente, conhecer novas pessoas, entender a realidade de diversas comunidades e, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento e a sustentabilidade desses locais. Foi extremamente gratificante. Uma das coisas que mais*

*me cativou foi conhecer outras pessoas dispostas a deixar o conforto de seus lares para ajudar o próximo. Ao longo da jornada, fiz muitas amizades. Juntos, rimos, choramos, sofremos, vencemos e nos tornamos uma verdadeira família. O Projeto Rondon não se trata apenas de ir a um lugar qualquer e ministrar cursos. Trata-se de mudar a realidade de pequenas comunidades a partir dessas iniciativas, observando como elas realmente impactam a vida das pessoas e se atendem às suas necessidades. Essa experiência abriu nossos olhos para a importância de refletirmos sobre o valor que damos ao que temos. Aprendemos o valor das coisas simples e básicas, que nem todos têm à disposição.”*

**Zé - Estudante de Direito PCD – Operação Onça Cabocla no Norte de MG (2024) (Figura 12)**

*“Foi uma experiência única, onde conheci pessoas sensacionais e extraordinárias. Ensinei a fazer ar-condicionado sustentável de garrafa pet, além das oficinas de direito. Mas aprendi que a felicidade não está em grandes coisas, mas de saber aproveitar as pessoas que estão perto da gente. Cada lugar visitado sempre tinha um sorriso no rosto das pessoas mesmo com "pouco" que tinham”.*

Figura 11 (à esquerda) foto de Pedro Henrique de Oliveira e Silva, estudante de Educação Física; Figura 12 (à direita) foto de José Wedson Oliveira Rufino, estudante de Direito, ambos na Operação Onça Cabocla, 2024.



Fonte: Acervo pessoal de Silva, P. H. O. (2024). Fonte: Acervo pessoal de Rufino, J. W. O. (2024).

## Considerações finais

A convivência proporcionada durante as ações extensionistas do Projeto Rondon implica na formação de um ambiente de aprendizagem mais ético e humano. Sair do contexto acadêmico e disciplinar da Universidade promove a apreensão e troca de conhecimentos com a comunidade e o desenvolvimento de novas habilidades, provocando nos

rondonistas profundas reflexões sobre o conhecimento popular e problemas sociais inerentes a realidades muitas vezes distintas das que vivem.

Dessa forma, os estudantes podem absorver na prática diária, nos dias que estiverem em operação, o exercício da cidadania com enfoque coletivo, refletindo sobre suas responsabilidades como cidadãos-transformadores e futuros profissionais, sejam elas no âmbito cultural, social, pessoal, ambiental e humano, como demonstram os relatos aqui trazidos.

### **Agradecimentos**

Agradecemos à Pró-reitoria de Extensão e ao Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG), ao Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa e todos os rondonistas.

### **Referências**

ABRANCHES, M.; MELO, H. L.; ÁVILA, L. L. Extensão Universitária para o desenvolvimento de comunidades: atuação do projeto Rondon Minas. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: formação acadêmica e compromisso social, IV, 2009. Belo Horizonte/MG. **Anais...**

**AGÊNCIA MINAS. UEMG e Projeto Rondon recebem menção honrosa do município de Caetanos.** 07 Mar. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/sala-de-imprensa/uemg-e-projeto-rondon-recebem-mencao-honrosa-do-municipio-de-caetanos>. Acesso em 14 Set. 2024.

BARROS, J. S.; SILVA, M. R.; SANTOS, E. A. Projeto Rondon: Uma lição de vida e de cidadania. **Mundo Rondon: Revista do Projeto Rondon**, Ano IV, 4. ed., p. 08-09, 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Projeto Rondon**. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/projeto-rondon>. Acesso em 14 Set. 2024.

BUENO, C. S. C. A experiência de ser uma rondonista. **Mundo Rondon: Revista do Projeto Rondon**, Ano IV, 4. ed., p. 06-07, 2019.

CASIMIRO, L. Projeto Rondon: uma lição de cidadania extensão. **Revista Monografias Ambientais (REMOA)**, Santa Maria/RS, v. 13, n. 05, p. 4028-4033, 2014.

DELIZOICOV NETO, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1975.

SPIAZZI, D. T. **Memorial Projeto Rondon**: um espaço de pesquisa, preservação e valorização da história do Projeto Rondon da UFSM. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2011.

## CAPÍTULO III

### **MATERIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADAPTADAS: integrando saberes para a educação especial**

*Arianne Santos Medeiros Souza*

*Arlinda Ferreira Gonçalves*

*Arali Aparecida da Costa Araujo*

#### **Introdução**

O presente texto busca discorrer acerca da educação especial no que tange ao seu histórico, desafios e apresentar uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública da cidade de Gurinhatã/MG.

A educação especial e inclusiva tem evoluído significativamente ao longo dos anos, buscando atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências e necessidades especiais. Contudo, a prática da inclusão ainda enfrenta muitos desafios, especialmente no contexto das escolas regulares.

A inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais vai além da adaptação curricular, ela trata de uma reformulação completa da abordagem educacional, que envolve desde a formação inicial de professores até a adaptação de materiais pedagógicos da Educação Básica. Nesse sentido,

compreender a história e os desafios atuais da educação inclusiva é fundamental para promover uma educação de qualidade para todos.

A evolução da educação especial reflete um movimento contínuo em direção à inclusão, mas esse progresso não é linear. Historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas do sistema educacional (Santos; Mendes, 2018). Esse período de exclusão mostra o quanto a sociedade precisou evoluir para alcançar o estágio atual, no qual a inclusão se tornou um objetivo, ainda que não plenamente realizado.

A partir do século XX, o ideário de inclusão começou a ganhar força, devido a uma efervescente conscientização dos direitos humanos – que foi impulsionada por declarações como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; a Declaração sobre os Direitos da Criança (1959); a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e a Declaração de Salamanca (1994). Elas serviram para afirmar a ideia de que todas as crianças têm o direito de aprender coletivamente.

Tais documentos serviram como reflexão para a elaboração das normativas que surgiram no Brasil, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996).

Assim como Matos *et al.* (2023, p. 54), compreendemos que a Educação Especial garante (ou deveria garantir) que todos, “independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade”, almejando o desenvolvimento integral dos alunos. A inclusão não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional. Quando

os professores e as escolas se comprometem com a inclusão, todos os alunos se beneficiam.

Portanto, a educação inclusiva não é apenas uma questão de integrar alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, mas de garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva envolve a colaboração entre todos os atores do processo educacional, incluindo professores, alunos, gestores e a comunidade em geral.

Neste capítulo, serão explorados o desenvolvimento histórico da educação inclusiva, os desafios enfrentados pelas escolas na implementação da inclusão e as práticas pedagógicas que têm se mostrado eficazes na promoção de uma educação inclusiva, além de apresentarmos a intervenção realizada em uma escola pública do município de Gurinhatã/MG. Ao analisar essas questões, busca-se oferecer uma compreensão abrangente da importância da educação especial e inclusiva e das estratégias necessárias para sua implementação bem-sucedida.

## **Educação Inclusiva: breve histórico e desafios enfrentados e a enfrentar**

O desenvolvimento da educação inclusiva é marcado por uma construção histórica que reflete as transformações sociais e políticas relacionadas ao tratamento e à educação das pessoas com deficiência. Antes do século XIX, essas pessoas eram excluídas, vistas como indignas de educação, sendo até marginalizadas ou mesmo eliminadas das sociedades (Veiga-Neto, 2011). Essa exclusão sistemática era um reflexo da sociedade vigente à época, na qual a educação era um privilégio

destinado apenas a uma minoria economicamente privilegiada, enquanto aqueles com deficiências eram relegados a uma posição de inferioridade social.

No entanto, à medida que o século XIX avançava, começaram a surgir movimentos em prol da educação de pessoas com deficiência, embora de forma ainda segregada. Movimentos como a fundação de escolas específicas e a aplicação de métodos educacionais adaptados começaram a moldar a educação especial, embora essas abordagens ainda fossem excludentes. Foi a partir da década de 1960 que o conceito de integração começou a emergir, e, mais tarde, na década de 1980, a inclusão passou a ser promovida como uma perspectiva que respeita a diversidade e garante igualdade de oportunidades dentro do sistema educacional (Matos *et al.*, 2023).

As pessoas com deficiência eram educadas em instituições separadas, que privilegiavam o cuidado e a reabilitação em detrimento a educação propriamente dita. Esse modelo segregacionista perpetuou a ideia de que essas pessoas eram fundamentalmente diferentes e, portanto, necessitavam de um ambiente educacional distinto dos demais (Amaral, 2001).

Foi somente no século XX que as ideias de inclusão começaram a ganhar força, devido a uma crescente conscientização dos direitos humanos impulsionada por documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração sobre os Direitos da Criança (1959); a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e a Declaração de Salamanca (1994), que orientaram as práticas inclusivas, promovendo avanços significativos na educação especial e na evolução dos princípios e práticas educacionais (Matos *et al.*, 2023).

Essas declarações foram marcos importantes para asseverar a ideia de que todas as crianças, sem ter em conta suas capacidades, têm o direito de aprender coletivamente. Entre os princípios fundamentais da escola inclusiva, conforme estabelecido na Declaração de Salamanca, estão: I) o direito à educação, com ensino em “nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 2) e, II) a necessidade de planejar sistemas e programas de ensino de modo a respeitar a diversidade das características e necessidades individuais (UNESCO, 1994).

No mais, elas proporcionaram mudanças legislativas e normativas que refletiram uma nova visão sobre a educação, que passou a ser considerada um direito universal e não mais um privilégio. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB de 1996 (Brasil, 1996) foram instrumentos fundamentais na impulsão da inclusão escolar. A LDB, em particular, estabeleceu que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, um avanço significativo em direção à inclusão (Brasil, 1996).

Assim como Matos *et al.* (2023, p. 54), compreendemos que a Educação Especial garante (ou deveria garantir) que *todos*, “independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade”, almejando o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse contexto, a inclusão escolar passou a ser entendida não apenas como a integração física dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas como a necessidade de reformular todo o sistema educacional para que ele seja verdadeiramente inclusivo. Isso inclui a adaptação de currículos, métodos de ensino e avaliação, além da formação contínua dos professores para que possam atender às necessidades de todos os alunos (Carvalho, 2000).

A educação inclusiva, portanto, representa uma mudança de paradigma na forma como a sociedade enxerga a educação das pessoas com deficiência. Em vez de vê-las como incapazes ou necessitadas de um ambiente educacional separado, a inclusão reconhece que todos os alunos têm o direito de aprender juntos e que as diferenças devem ser valorizadas como parte do processo educacional. Esse movimento em direção à inclusão reflete uma compreensão mais ampla de que a diversidade é uma riqueza e que a educação deve ser um meio para promover a igualdade de oportunidades.

Todavia, apesar da criação de documentos normativos favoráveis à educação inclusiva e de alguns avanços nas políticas públicas, as escolas e os sistemas educacionais enfrentaram e ainda enfrentam inúmeros desafios para implementar um modelo de fato inclusivo.

A implementação da educação inclusiva enfrenta desafios que vão desde a formação dos professores, passando pela infraestrutura das escolas, pela comunidade escolar e até mesmo pelo processo avaliativo dos alunos. Embora a legislação brasileira tenha avançado em termos de inclusão, a realidade nas escolas ainda é marcada por práticas excludentes e pela falta de recursos para atender adequadamente às necessidades de todos os alunos.

Um dos principais desafios está na formação dos educadores, visto que, alguns (ou vários) sentem-se despreparados/inseguros para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, especialmente no que diz respeito a alunos com deficiências. Isso se deve a uma formação inicial que, por vezes, não abarca a amálgama diversa de alunos, e ainda há falta de formação continuada voltada à educação inclusiva, perpetuando assim práticas pedagógicas tradicionais

que não atendem às necessidades desse público. Para Silva (2008), a instauração de um sistema educacional inclusivo:

pressupõe um rompimento de concepções tradicionais de educação, aluno e de escola. Não apenas o aluno é atendido em suas diversidades como também o professor recebe apoio para que se alcance uma educação de qualidade (Silva, 2008, p. 38).

Outro desafio significativo é a infraestrutura das escolas, visto que existem instituições de ensino que não estão preparadas para receber alunos com necessidades especiais, seja por falta de acessibilidade física, como rampas e elevadores, seja pela ausência de materiais pedagógicos adaptados.

A falta de recursos financeiros também limita a capacidade das escolas de investir em tecnologias assistivas, que poderiam facilitar o processo de aprendizagem para alunos com deficiência. Esse cenário reflete a desigualdade no acesso à educação de qualidade e reforça a exclusão de alunos com necessidades especiais do sistema educacional regular (Lino, 2006).

A resistência à mudança é outro obstáculo à inclusão. A cultura escolar, por vezes, ainda valoriza a homogeneidade e a padronização, dificultando a aceitação e incorporação de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade. Essa resistência pode se manifestar tanto nos níveis administrativos quanto entre os próprios docentes, que podem vê-la como um fardo adicional em seu já sobrecarregado dia a dia.

Além disso, a falta de uma política clara e consistente de inclusão nas escolas leva a práticas que variam muito de uma instituição para outra, resultando em um processo de inclusão

desigual e ineficaz. Prieto (2006) apontou que a qualidade do ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais só avançará na medida em que se torne uma “prioridade política, com a inserção da devida previsão e aplicação de recursos financeiros para suprir os déficits ainda constatados” (Prieto, 2006, p. 12).

Outro desafio diz respeito à participação da comunidade escolar, incluindo pais e alunos, no processo de inclusão. A ausência de envolvimento dos responsáveis na vida escolar dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência, pode dificultar o sucesso das práticas inclusivas. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Salamanca, 1994). Ademais, a falta de conscientização e sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão pode resultar em atitudes preconceituosas e discriminatórias, que comprometem o ambiente escolar como um todo.

Tomando como base nossa prática educativa, compreendemos que a avaliação dos alunos com deficiência também representa um desafio. As práticas avaliativas tradicionais, por vezes, não são adequadas para medir o progresso de alunos com necessidades especiais, visto que, esses métodos tendem a valorizar o desempenho padronizado e nem sempre consideram as particularidades de cada aluno. A falta de estratégias avaliativas inclusivas pode levar à subestimação das capacidades desses alunos e à exclusão de oportunidades de avanço acadêmico.

Ademais, a burocracia e a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo podem dificultar a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. A falta de integração entre as políticas educacionais e as de saúde, por exemplo,

podem resultar em lacunas no atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência, prejudicando sua aprendizagem e desenvolvimento.

Apontadas algumas dificuldades acerca da implementação da educação inclusiva, ressaltamos que a inclusão não se limita apenas à presença física dos alunos com deficiência nas escolas regulares. A verdadeira inclusão envolve a garantia de que esses alunos possam participar plenamente de todas as atividades escolares e que tenham suas necessidades atendidas de forma a promover seu desenvolvimento integral. Para isso, é necessário um esforço conjunto de toda a comunidade escolar e do poder público, para que a inclusão se torne uma realidade e não apenas um discurso.

### **Práticas pedagógicas e recursos educacionais (eficazes) na Educação Inclusiva**

As práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva devem ser cuidadosamente planejadas para atender à diversidade dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e acolhedor. A adoção de métodos e estratégias que contemplem as necessidades de todos os alunos é fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

Uma das práticas mais eficazes na promoção da inclusão é o planejamento colaborativo entre os professores de educação regular e especial. Esse tipo de parceria permite que os educadores desenvolvam planos de aula que considerem as necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos possam participar ativamente das atividades propostas. O planejamento colaborativo também facilita a adaptação de

conteúdos e materiais didáticos, tornando-os mais acessíveis a todos os estudantes com ou sem deficiência (Machado; Almeida, 2010).

A utilização de tecnologias assistivas é outra estratégia crucial na educação inclusiva. Assim como Borges e Tartuci (2017), compreendemos que a Tecnologia Assistiva (TA) é uma área multidisciplinar do conhecimento, que busca excluir barreiras, garantir a plena participação e assegurar uma vida funcional para “as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida” (Borges; Tartuci, 2017, p. 81). A TA pode compreender desde ferramentas como softwares de leitura de texto, teclados adaptados e aplicativos educacionais voltados para alunos com deficiência, bem como o uso de recursos visuais e auditivos.

Visando o desenvolvimento integral dos alunos, os docentes podem fazer uso das chamadas metodologias ativas. Segundo Bacich e Moran (2018), a metodologia ativa é caracterizada pela:

inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (Bacich; Moran, 2018, p. 17).

Elas colocam o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, também se mostram eficazes no contexto da educação inclusiva. Estratégias como a aprendizagem por projetos, o ensino por investigação e a aprendizagem baseada em problemas incentivam a participação ativa dos alunos, permitindo que cada um contribua com suas habilidades e conhecimentos (Bacich; Moran, 2018). Essas metodologias não

só promovem a inclusão, mas também enriquecem o processo de ensino e aprendizagem para todos os envolvidos.

A diferenciação pedagógica é uma prática essencial para atender às diversas necessidades dos alunos em uma sala de aula inclusiva. Essa abordagem consiste em adaptar o conteúdo, o processo, os produtos e o ambiente de aprendizado para responder às particularidades de cada aluno. A diferenciação pode envolver, por exemplo, a modificação das atividades propostas, a oferta de diferentes opções de avaliação ou o uso de múltiplas formas de representação do conhecimento (Maia; Freire, 2020).

Outra prática pedagógica que pode ser utilizada na educação inclusiva trata-se da organização dos alunos em grupos heterogêneos, de modo que o professor possa estimular a cooperação e a troca de experiências entre os estudantes, favorecendo o aprendizado de todos. Compreendemos que tal prática pode aludir a concepção de Vigotski (2007) acerca da zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (Vigotski, 2007, p. 98).

Ou seja, trata-se daquilo que pode ser “construído” com os alunos, é o estímulo para novas aprendizagens. Além disso, a promoção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso é fundamental para o sucesso da inclusão. Isso envolve o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a empatia e o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar. A sensibilização e a formação contínua dos professores e dos demais profissionais da

escola são essenciais para que essa cultura inclusiva seja estabelecida e mantida.

A avaliação formativa é outra prática pedagógica eficaz na educação inclusiva. Esse tipo de avaliação permite ao professor acompanhar o progresso de cada aluno de forma contínua, ajustando as estratégias de ensino conforme necessário. Segundo Vitorino e Grego (2016):

A avaliação formativa fundamenta-se na observação e no registro do desenvolvimento dos alunos, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, passa a ser uma avaliação contínua e diária, o que possibilita ajustar as necessidades detectadas por ela aos ajustes reais do currículo da sala de aula, partindo do pressuposto de que a avaliação formativa tem a função de agir; é diagnóstica e sistemática e é o eixo do processo de ensino-aprendizagem; permite rever todos os passos do planejamento [...] (Vitorino; Grego, 2016, p. 479).

A inclusão escolar vai muito além da adaptação curricular ou de práticas pedagógicas, mas como uma transformação profunda da cultura escolar. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que todos os membros da comunidade escolar se comprometam com a promoção de um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo, em que todos os alunos sejam valorizados e tenham suas necessidades atendidas.

Também compreendemos que a parceria entre a escola e as famílias é essencial para o sucesso da educação inclusiva. A colaboração entre pais, professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo pode contribuir para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e responsivo às necessidades dos alunos com deficiência. A comunicação aberta

e constante entre a escola e a família é fundamental para garantir que as práticas inclusivas sejam eficazes e que os alunos recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

### **Uma prática pedagógica no município de Gurinhatã/MG**

Na seção anterior compreendemos que a educação inclusiva é baseada na adaptação das práticas pedagógicas para atender alunos com/sem deficiência. Essa adaptação ocorre a partir da elaboração de um planejamento colaborativo, que utilize metodologias ativas, tecnologias assistivas, que assegure a heterogeneidade dos grupos e seja pautado por uma avaliação de cunho formativo.

A partir das concepções explicitadas anteriormente, apresentaremos a seguir uma prática pedagógica, no formato de intervenção, que foi realizada no período de julho de 2022 até agosto de 2022 em uma escola pública de ensino regular na cidade de Gurinhatã/MG.

O estudo das células é frequentemente percebido como abstrato e desinteressante pelos estudantes, especialmente pela falta de recursos laboratoriais que permitam a observação direta das organelas celulares. Para tornar as aulas mais atraentes e facilitar a compreensão dos alunos, surgiu a ideia de criar modelos de células utilizando ingredientes comestíveis.

A intervenção, intitulada de “*A Construção de Células Comestíveis como Prática Pedagógica Inclusiva*”, teve como objetivo permitir que os estudantes representassem uma célula animal ou vegetal com todas as suas organelas, desenvolvendo assim uma compreensão mais concreta da estrutura e da função celular, além de demonstrar o uso de recursos lúdicos para educação especial.

Tal atividade trabalhou o tema “Células” com o uso de materiais e recursos pedagógicos adaptados para alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo também utilizados pelos demais estudantes das turmas de 6º a 8º ano.

A metodologia da atividade foi cuidadosamente planejada para integrar o conhecimento teórico com a prática, utilizando materiais acessíveis e lúdicos. A prática foi desenvolvida em etapas, conforme descrito a seguir:

- a) Planejamento e Preparação: Inicialmente, os conceitos teóricos sobre células e organelas foram introduzidos em sala de aula pela professora de Ciências regente de turma, com suporte da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A utilização de recursos visuais e exemplos práticos foi fundamental para assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais, compreendessem o conteúdo. A pesquisa elaborada por Silva, Ferreira e Almeida (2023) apontou que a utilização do lúdico é um fator significativo para o fazer pedagógico da educação especial/inclusiva, visto que “a ludicidade favorece a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de outros saberes” (Silva; Ferreira; Almeida, 2023, p. 05).
- b) Construção das Células: Os estudantes foram divididos em grupos e receberam a tarefa de construir modelos de células comestíveis, utilizando uma variedade de materiais como balas, bolos, gelatinas, frutas e salgadinhos – os materiais utilizados podem ser observados na Figura 1.

Figura 1: Materiais utilizados na confecção da célula comestível.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022).

Cada grupo deveria representar as diferentes organelas celulares com os ingredientes disponíveis, explicando suas escolhas e a função de cada componente na célula. Nas Figuras 2 e 3, é possível visualizar a processo de confecção das células comestíveis.

Figura 2: Estudantes confeccionando a célula vegetal com ajuda da professora de apoio.



Figura 3: Estudantes confeccionando a célula vegetal sozinhos.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022).

- c) Apresentação e Avaliação: Após a construção dos modelos, os estudantes apresentaram suas células comestíveis para a turma e para as professoras – nas figuras 4 e 5, é possível visualizar parte dos resultados.

Figura 4: Divisão celular representada de forma concreta - MITOSE.



Figura 5: DNA comestível confeccionado pelos estudantes.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022).

Durante a apresentação, os grupos explicaram como os ingredientes representavam as diferentes organelas e suas funções, conforme figura 6. Essa fase permitiu que os alunos revisassem e consolidassem o conhecimento adquirido de maneira prática. A atividade culminou com a degustação das células, proporcionando uma experiência sensorial que reforçou o aprendizado.

Figura 6: Célula vegetal comestível.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022).

A prática foi caracterizada por meio da colaboração intensa entre a professora regente e a professora de AEE. A professora regente liderou a introdução teórica e coordenou a construção das células, enquanto a professora de AEE forneceu suporte individualizado, garantindo que todos os estudantes pudessem participar ativamente e de forma inclusiva, com a possibilidade de compreender o conteúdo. Tal colaboração nos exemplificou acerca do planejamento colaborativo tratado na seção anterior deste trabalho.

Essa atividade demonstrou ser uma ferramenta pedagógica eficaz, combinando aprendizado lúdico com uma

abordagem prática e inclusiva. Os alunos foram capazes de reconhecer as principais estruturas celulares e compreender sua organização e função de maneira concreta. Além disso, foi possível promover a colaboração entre os estudantes e o incentivo a participação ativa, sem ter em conta suas dificuldades ou necessidades especiais.

Essa intervenção não só facilitou a compreensão dos conceitos de Biologia Celular, como também reforçou a importância de metodologias pedagógicas que integrem teoria e prática, utilizando recursos adaptados e acessíveis. A colaboração entre professores foi essencial para o sucesso da atividade, destacando-se como um exemplo de como a educação inclusiva pode ser implementada de maneira eficaz e significativa.

### **Considerações finais**

Este capítulo apresentou uma breve síntese acerca do histórico da educação inclusiva, além de pontuar os possíveis desafios que podem ser vivenciados. Também discutiremos a respeito de práticas pedagógicas e recursos educacionais que aprimoram o atendimento dos estudantes com deficiência.

Ainda destacamos a importância da utilização de materiais concretos e lúdicos para a educação especial, bem como a construção contínua do saber docente. A análise integrada dos estudos demonstra que a adaptação dos materiais pedagógicos, aliada a uma formação docente contínua e a introdução de novas tecnologias, pode criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

A criação de recursos educacionais a partir dessas práticas representa uma contribuição significativa para o campo

da educação, possibilitando que mais professores utilizem essas abordagens inovadoras em suas salas de aula, promovendo assim uma educação mais equitativa e acessível para todos os alunos.

Todavia, para que sejam atingidos melhores níveis de qualidade no atendimento escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, é preciso que a educação inclusiva seja tomada como uma prioridade política. Essa priorização envolve a alocação adequada de recursos financeiros e o desenvolvimento de políticas que garantam a inclusão efetiva.

Além disso, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas é um desafio que requer inovação e comprometimento dos educadores. O projeto desenvolvido na escola de Gurinhatã/MG demonstrou como o uso de materiais adaptados pode facilitar a compreensão de conceitos complexos, como o ensino de Biologia Celular. Esse exemplo prático mostra que a adaptação de materiais não apenas torna o aprendizado mais acessível para alunos com deficiências, mas também beneficia toda a turma, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

## **Referências**

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília/DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre/RS: Penso, 2018.

BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia Assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 23, n. 01, jan./mar. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 set 2024.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: WVA, 2000.

LINO, D. M. de P. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade**. 2006. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP, 2006.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para Educação Inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo/SP, v. 27, n. 84, p. 344-351, dez. 2010.

MAIA, V. O; FREIRE, S. A diferenciação pedagógica no contexto da Educação Inclusiva. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-29, e020003, 2020.

MATOS, M. L. F; CRUZ, M. L. O. da; ANDRADE, N. V. M. de; ARAÚJO, S. M. G. de. Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica FESA**, Rio de Janeiro/RJ, v. 03, n. 11, p. 49-64, nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos da criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 19 set. 2024.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E., PRIETO, R. G., ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo/SP: Summus Editorial, 2006.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. A História da expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino comum veiculadas

por um jornal. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, n. especial, p. 117-134, 2018.

SILVA, I. B. e; FERREIRA, S. R. de S.; ALMEIDA, V. S. C. de. O fazer pedagógico na Educação Especial inclusiva da rede municipal de Tomé-Açu/PA. **Revista Gestão em Conhecimento**, Tomé-Açu/PA, v. 11, n. 11, p. 01-05, fev. 2023.

SILVA, R. G. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB). Brasília/DF, 2008.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença (Orgs.). Tradução de Semiramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007. Título original: *Mind in society: the development of higher psychological processes*.

VITORINO, S. C.; GREGO, S. M. D. Avaliação formativa na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. esp.1, p. 478–488, 2016.

## CAPÍTULO IV

### UMA BIOMÉDICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROMOVENDO SAÚDE E ENSINO INVESTIGATIVO

*Arianne Santos Medeiros Souza*

*Arlinda Ferreira Gonçalves*

*Arali Aparecida da Costa Araujo*

#### **Introdução**

No século XX, a sociedade passou por diversas mudanças e transformações, destacando a necessidade de adequar o sistema de ensino contemporâneo. O novo cenário educacional aponta a responsabilidade de formar cidadãos conscientes, críticos e ativos na sociedade. Essa premissa vem norteando propostas e normativas educacionais desde as últimas décadas do século XX e foi reafirmada ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

Essas considerações são observáveis na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que vem sendo implementado nos currículos escolares desde 2018, focando em competências e habilidades. Seu instrumento norteador inclui, entre outros aspectos, o campo da pesquisa, visto que contempla a produção do conhecimento por meio de indagações, problematização e investigação científica (Brasil, 2018).

No contexto da Educação Básica do século XXI, a presença de profissionais da saúde, como os biomédicos, tem se mostrado cada vez mais relevante. A integração desses profissionais no ambiente escolar não só amplia as possibilidades de promoção da saúde, mas também enriquece o processo de ensino-aprendizagem por meio de métodos investigativos. O biomédico, com sua formação diversificada em ciências biológicas e da saúde, pode desempenhar um papel fundamental na criação de um ambiente escolar mais saudável e intelectualmente estimulante.

A relevância de termos biomédicos nas escolas está relacionada à sua capacidade de aplicar conhecimentos científicos para promover a saúde e estimular o ensino investigativo. Isso envolve liderar iniciativas de educação em saúde, como campanhas de vacinação, nutrição e higiene, e desenvolver atividades que incentivem os alunos a se engajarem em práticas científicas.

Ao colaborar com professores e outros profissionais da educação, os biomédicos ajudam a criar um ambiente educacional dinâmico que promove tanto o bem-estar quanto o desenvolvimento intelectual dos alunos. Libâneo (1994) enfatiza que o processo de ensino deve incentivar o desejo e o prazer pelo estudo, evidenciando a relevância do conhecimento para a vida e para o trabalho. Segundo ele, o caráter educativo está vinculado aos objetivos do ensino crítico e se concretiza dentro do próprio processo de ensino. É por meio desse processo que ocorre a formação da consciência crítica do indivíduo (Libâneo, 1994).

Além disso, a implementação de práticas de ensino investigativo por esses profissionais pode contribuir de forma expressiva para a promoção da Alfabetização Científica (AC)

entre os estudantes. A AC é crucial para formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de tomar decisões fundamentadas sobre questões relacionadas à saúde e ao meio ambiente. Trata-se de um “processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, permitindo ao indivíduo ampliar seu universo de conhecimento e sua cultura, atuando como cidadão na sociedade” (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 52).

O presente texto baseia-se em uma revisão bibliográfica da literatura e nas práticas bem-sucedidas de uma biomédica em uma escola pública da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Durante a revisão bibliográfica realizada, não foram encontrados estudos significativos que abordem a presença e a potencialidade do profissional biomédico na Educação Básica. Essa ausência de trabalhos evidencia uma lacuna na literatura científica sobre o tema.

Assim, a análise evidenciará a relevância de uma abordagem multidisciplinar e como ela pode ser uma estratégia eficaz para melhorar tanto a saúde quanto o aprendizado dos estudantes. Com isso, espera-se fornecer uma contribuição significativa para o debate sobre a integração de profissionais de saúde no ambiente educacional.

Este capítulo pretende, portanto, destacar a importância do biomédico no ambiente escolar e fornecer informações sobre como maximizar o impacto positivo de sua atuação. Desse modo, temos como objetivo principal explicar como os biomédicos podem atuar eficazmente nas escolas para promover a saúde e o ensino investigativo.

O texto será dividido em seções que discutirão, inicialmente, o papel do biomédico como promotor de saúde e agente educador; em seguida, será explorado a integração do

ensino investigativo ao currículo escolar com o apoio desses profissionais (os biomédicos); e, por fim, serão apresentadas práticas exitosas que demonstram o impacto positivo dessa colaboração para a comunidade escolar.

## **O Biomédico como promotor de Saúde e ensino investigativo**

Entre os profissionais da saúde, destaca-se o biomédico, cuja regulamentação da profissão foi estabelecida pela Lei n.º 6.684, de 03 de setembro de 1979. Segundo o Art. 4º da referida lei, compete ao biomédico atuar em equipes de saúde, em um nível tecnológico e nas atividades complementares de diagnósticos (Brasil, 1979). Com sua formação em ciências biológicas e da saúde, esse profissional possui um conjunto de habilidades que o qualificam enquanto promotor ideal de saúde e educação investigativa no ambiente escolar. O biomédico consegue alinhar conhecimentos teóricos e práticos para desenvolver programas educativos que promovam hábitos saudáveis e incentivem a curiosidade científica dos estudantes.

Conforme destacado por Barros *et al.* (2018), o biomédico, em colaboração com outros profissionais, pode promover ações de saúde que abrangem desde o diagnóstico até o tratamento, mas, principalmente, a prevenção de doenças. Assim, é um profissional qualificado para atuar no ambiente escolar, prevenindo doenças e promovendo práticas saudáveis. Ao mesmo tempo, estimula o ensino investigativo, por meio de atividades práticas e experimentais. Além disso, sua presença constante nas escolas permite o monitoramento contínuo da saúde dos estudantes e a implementação de programas de intervenção precoce para prevenir doenças e promover o bem-estar.

Por meio de experimentos laboratoriais, atividades práticas e projetos de pesquisa, esses profissionais podem auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades críticas para o pensamento científico. A educação brasileira carece de incentivo à pesquisa, um instrumento crucial para o entendimento e ensino. Portanto, valorizar a pesquisa é fundamental para aprimorar a educação.

O incentivo à busca constante por novos conteúdos pode expandir a visão do estudante além do conhecimento básico, promovendo uma compreensão ampla do mundo, evitando limitações e estimulando a curiosidade intelectual. Desta forma, o aprendizado torna-se um processo de descoberta contínua, enriquecendo a jornada educacional do educando (Ludke; André, 1986).

Essas atividades auxiliam os estudantes a compreenderem melhor o método científico, encorajando-os a questionar, investigar e buscar evidências para sustentar suas conclusões. Segundo Gadotti (2000), a abordagem ampla da educação possibilita florescer pensamentos inovadores e a evolução constante do saber. A educação apresenta-se como um pilar fundamental para o futuro, engendrando grandes expectativas. Ela é a ponte pela qual o conhecimento se expande e novas ideias emergem.

O estímulo a pesquisas entre os jovens é fundamental, permitindo seu desenvolvimento e contribuição positiva para a sociedade. Isso fomenta a busca por excelência educacional, uma meta que ainda estamos lutando para alcançar (Ludke; André, 1986).

Ao colaborar com outros profissionais da educação e da saúde, o biomédico cria um ambiente de aprendizagem mais

integrado e interativo. Por exemplo, enquanto os professores de ciências ensinam conceitos básicos de Biologia, os biomédicos podem complementar esse ensino com aulas práticas sobre Microbiologia ou Imunologia, ajudando a consolidar o conhecimento teórico por meio da prática. Esse profissional também pode incentivar novas metodologias de ensino, como o ensino investigativo e por experimentação, desconstruindo a ideia de um conhecimento engessado, pautado pela transmissão do conhecimento e a ideia de que apenas o professor detém o conhecimento (Nascimento; Hetkowski, 2009).

O ensino investigativo, facilitado pelo biomédico, também pode contribuir para a alfabetização científica. A alfabetização científica é uma habilidade essencial no mundo contemporâneo, permitindo que os indivíduos compreendam melhor as questões de saúde pública, tomem decisões informadas e participem de debates científicos com mais eficácia (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

À medida que os alunos se envolvem em atividades investigativas, seja por meio de aulas práticas ou teóricas, e participam de discussões e registros escritos ao longo das sequências de ensino, eles se aproximam cada vez mais da alfabetização científica (Oliveira, 2010). Essas experiências não apenas facilitam a compreensão dos conceitos científicos, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades críticas, preparando os estudantes para uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Ao promover hábitos de vida saudáveis, esses profissionais continuam tornando o ambiente mais favorável à aprendizagem, visto que preparam os estudantes física e mentalmente. A presença do biomédico na escola serve como uma ponte que une saúde e educação, criando um ciclo virtuoso

de aprendizagem e bem-estar. Além disso, a inclusão desses profissionais nas escolas pode ajudar a desmistificar a ciência e tornar o conhecimento mais acessível e relevante para os estudantes.

Por fim, sua atuação nas escolas também pode servir como um modelo para a colaboração interdisciplinar em outras áreas da educação e da saúde. A integração de diferentes profissionais com diversos conjuntos de habilidades pode levar a abordagens mais inovadoras e eficazes para resolver os desafios educacionais e de saúde que enfrentamos hoje. A educação molda a criticidade e dissemina informações essenciais para a nova geração. Ela é a chave para a evolução e, nesse sentido, o ensino científico às novas gerações impulsiona o crescimento e o reconhecimento desses profissionais. A promoção da pesquisa e da saúde no âmbito escolar conduz ao desenvolvimento e valorização dos biomédicos no mercado de trabalho, destacando a importância dessa profissão (CRBM, 2021). Ao trabalhar juntos, professores e biomédicos podem criar um ambiente de aprendizagem mais rico e dinâmico que beneficia todos os membros da comunidade escolar.

### **Metodologias Ativas e Alfabetização Científica: novos caminhos para a Educação Básica**

Um dos desafios enfrentados pelas escolas é adequar o ensino de ciências de forma a promover a alfabetização científica, ampliando a visão de mundo dos estudantes e aproximando-os dos conhecimentos científicos. Isso lhes permite problematizar questões científicas e construir conceitos a partir delas (Cachapuz *et al.*, 2011). Não é o bastante ensinar ciências; é necessário promover o ensino investigativo, que

proporciona uma aprendizagem significativa aos educandos (Krogh; Morehouse, 2014; Rocard *et al.*, 2007).

O relatório de Primas (2011) mostra que as abordagens construtivistas revelam que a aprendizagem é mais eficaz por meio da exploração de situações, permitindo que os estudantes controlem sua própria aprendizagem e adotem uma postura ativa.

Com seu conhecimento profundo em Biologia, Química e Ciências da Saúde, o biomédico está bem-posicionado para auxiliar os professores a desenvolverem e implementarem currículos que enfatizem a investigação e a experimentação. Por exemplo, esses profissionais podem criar experiências de laboratório que permitam aos estudantes explorarem conceitos científicos de maneira prática e envolvente.

Krasilchik (1987) discute que, desde o século XX, uma das intensões na educação é substituir os métodos tradicionais por metodologias ativas, sendo necessário, portanto, que a educação transforme indivíduos passivos em ativos no processo de ensino-aprendizagem. O ensino-aprendizagem pautado no ensino investigativo e na promoção da alfabetização científica, oportuniza que os educandos vão além dos conceitos puramente teóricos, possibilitando-lhes a compreensão de que a ciência é uma área de conhecimento inserida nos contextos social, histórico e cultural (Sasseron; Duschl, 2016).

Diversas pesquisas em ensino de ciências defendem a relevância de implementar na prática docente condutas que busquem a exploração por meio de abordagens investigativas e problematizadoras, visando a formação da criticidade nos cidadãos, o que tem se mostrado um grande desafio para a escola contemporânea (Brito; Fireman, 2016; Carvalho, 2013;

Sasseron; Carvalho, 2011; Chassot, 2010; Sedano; Carvalho, 2017). O ensino por investigação estimula o estudante a pensar, indagar, articular e validar possibilidades com o uso de problemáticas, por meio de uma abordagem didática que promove a investigação (Sasseron, 2015).

Para Azevedo (2004), o estudante não deve ficar apenas limitado a teorias, manipulação de objetos e observação de fenômenos, mas deve ter a possibilidade de refletir, explicar, discutir, relatar. As atividades experimentais representam uma estratégia didática que propiciam um ambiente oportuno para abordar as dimensões teórica, representacional e, sobretudo, fenomenológica do conhecimento científico (Oliveira, 2010).

Segundo Bassoli (2014), ao analisarmos as deficiências na educação científica, aponta-se à ausência de aulas experimentais na Educação Básica. Todavia, deve-se compreender que as práticas tradicionais, que possuem resultados programados, não despertam o interesse pela investigação e tampouco a busca por novos conhecimentos, visto que é o processo ocorre por um procedimento programado (o estudante já sabe qual caminho seguir para chegar à determinada resposta).

O biomédico pode atuar como um mentor para os estudantes, orientando-os em projetos de pesquisa e ajudando-os a desenvolver habilidades críticas para a investigação científica. Isso pode incluir desde o planejamento e a execução de experimentos até a análise e interpretação de dados. Ao orientar os estudantes em todas as etapas do processo de investigação, ele pode ajudar a desenvolver habilidades fundamentais para a alfabetização científica, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de comunicar descobertas científicas de maneira clara e eficaz.

De acordo com Carvalho (2013), é necessário criar um ambiente investigativo nas salas de aula, para proporcionar aos estudantes a ampliação da cultura científica e a apropriação da linguagem argumentativa, permitindo que eles tenham condições de construir conhecimentos.

[...] o estudante não deve se limitar apenas no trabalho de manipulação ou observação, ela deve também conter características de um trabalho científico: o estudante deve refletir, discutir, explicar, relatar o que dará ao seu trabalho as características de uma investigação científica (Azevero, 2004, p. 21).

É necessário instigar a autonomia dos estudantes no âmbito escolar. As atividades investigativas corroboram com essa autonomia pretendida através da concepção da aprendizagem por meio da descoberta (Zompero; Laburú, 2011).

Minner, Levy e Century (2010) e Primas (2011) concluíram que metodologias de ensino corroboram o envolvimento dos alunos ativamente no processo de aprendizagem, por meio de atividades que promovem a investigação. Elas são mais eficazes do que metodologias tradicionais e dogmáticas dos métodos passivos de ensino. Portanto, é essencial conscientizar o corpo docente a promover o ensino investigativo em suas práticas, permitindo ao estudante desenvolver a compreensão de procedimentos científicos.

Gonçalves e Marques (2006) relatam que os educadores justificam o não desenvolvimento das atividades experimentais, principalmente, devido à falta de infraestrutura escolar (laboratório ou equipamentos) e à ausência de tempo para a preparação de aulas práticas.

Outros docentes utilizam o quantitativo de alunos por turma, inadequação de infraestrutura física, material e carga horária reduzida (Zompero; Laburú, 2011).

Não obstante, Borges (2002) e Zompero e Laburú (2011), denotam que o ensino experimental e investigativo por meio de aulas práticas não é sobre “onde”, mas sim “como” e “para que” essas atividades são aplicadas, pois mais valioso que uma magnificência experimental sofisticada e específica são os objetivos a serem alcançados com esse tipo de aula e relevância da experimentação na aprendizagem dos estudantes.

Por fim, o ensino investigativo pode ajudar a desenvolver uma mentalidade de aprendizado ao longo da vida, na qual os estudantes veem o aprendizado como um processo contínuo de descoberta e exploração. Essa mentalidade é essencial para o sucesso acadêmico, pessoal e profissional, ao auxiliar os estudantes a se adaptarem a um mundo em constante mudança e a continuarem a crescer e se desenvolver ao longo de suas vidas.

### **Uma biomédica na Educação Básica: práticas exitosas na integração de Saúde e Educação**

Nesta seção, são apresentadas práticas realizadas em uma escola pública da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba realizadas por uma pedagoga e biomédica, as quais ilustram como esses profissionais podem promover a saúde e o ensino investigativo, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e intelectualmente estimulante.

Tendo em vista a promoção da saúde em âmbito escolar, em 2007, o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC) uniram forças para promover a saúde na

escola, reconhecendo a necessidade de políticas específicas para os estudantes. Assim surgiu o Programa Saúde na Escola (PSE), um projeto que articula a escola e a Rede Básica de Saúde, visando aprimorar a saúde dos estudantes (Brasil, 2009).

A atuação do biomédico na Educação Básica revela-se uma prática exitosa, especialmente no âmbito do PSE, já que ele é uma iniciativa que visa promover a saúde e melhorar a qualidade de vida dos estudantes, integrando ações de saúde no cotidiano escolar. Dada a formação multidisciplinar e o conhecimento aprofundado em ciências da saúde, o biomédico está bem-preparado para desempenhar um papel crucial na execução e no sucesso desse programa.

A contribuição do biomédico no ambiente escolar é significativa por diversos motivos. Primeiramente, o conhecimento aprofundado em anatomia e fisiologia permite que ele eduque os alunos de forma prática e envolvente sobre o funcionamento do corpo humano.

Por meio de aulas práticas em laboratórios escolares, os discentes têm a oportunidade de aprender de maneira interativa. Por exemplo, em atividades de dissecação de um coração bovino (como pode ser visto na Figura 1), os estudantes não só aprendem sobre a estrutura anatômica do coração, mas também compreendem o funcionamento do sistema cardiovascular de forma tangível e memorável.

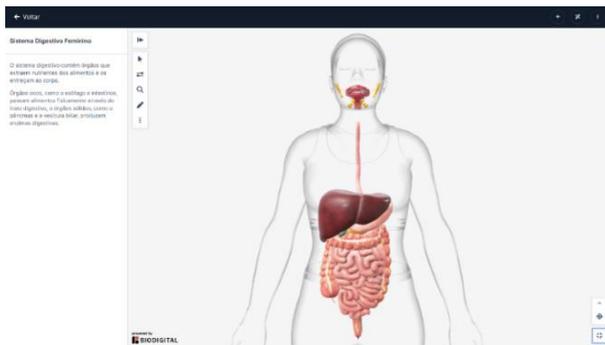
Além disso, o biomédico ainda pode utilizar tecnologias, como laboratórios virtuais com simulações em 3D, para aprofundar o entendimento dos sistemas do corpo humano – a exemplo disso temos o *site* BioDigital, Figura 2.

Figura 1: Coração bovino.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2023).

Figura 2: Captura de tela do sistema digestivo em modelo 3D.



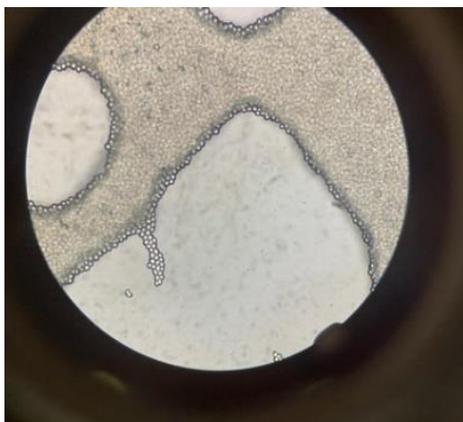
Fonte: BioDigital (2024).

O conhecimento laboratorial do biomédico estende-se à Microbiologia e à Bioquímica. Ao levar um microscópio para a sala de aula e demonstrar processos biológicos como a fermentação de microrganismos, os estudantes observaram as reações químicas que ocorrem dentro das células – conforme Figura 3. A prática envolveu preparar lâminas microscópicas utilizando levedura de pão (*Saccharomyces cerevisiae*). Os alunos misturaram fermento biológico com água morna e colocaram algumas gotas dessa solução preparada, sobre a lâmina e cobriram com uma lamínula para a observação da célula do levedo – a observação por meio do microscópio pode ser visualizada na Figura 4.

Figura 3: Aluna utilizando o microscópio.



Figura 4: Observação da célula do levedo no microscópio.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022).

Essa experiência permitiu que os discentes vissem as células de levedura e os brotamentos, proporcionando um aprendizado mais concreto e visual sobre o processo de fermentação. A atividade não apenas enriqueceu a compreensão teórica, mas também incentivou a curiosidade científica e o interesse pelo estudo dos processos celulares.

Esse tipo de atividade prática não só desperta a curiosidade científica, mas também fornece uma base sólida para o entendimento de conceitos fundamentais de Biologia e Química, essenciais para o desenvolvimento da AC.

Com seu vasto conhecimento científico, o biomédico também pode contribuir para o ensino ao utilizar experimentos simples, por exemplo, uma Câmara Escura de Orifício. A construção desse instrumento, em sala de aula, demonstra aos alunos os princípios básicos da formação de imagens e o funcionamento da visão humana. A câmara foi feita com materiais simples como, lata de leite em pó, papel vegetal, tesoura, prego, martelo e cola.

Esse tipo de atividade vai além de despertar o interesse dos estudantes, servindo como reforço ao aprendizado ao permitir que eles vejam a teoria em ação, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica dos fenômenos naturais. Tal experimento pode ser visualizado na Figura 5.

Durante a atividade, os estudantes fizeram um furo no fundo da lata e cobriram a abertura com papel vegetal, criando uma superfície para a projeção da imagem – essa prática pode ser observada na Figura 6.

Figura 5: Observação utilizando Câmara Escura de Orifício.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022).

Figura 6: Processo de construção da Câmara Escura de Orifício.



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022).

Essa prática simples ajudou a ilustrar conceitos de óptica e mostrou como a luz interage com diferentes superfícies para formar imagens. Além de reforçar o conteúdo teórico, a atividade estimulou a curiosidade e o interesse pelo estudo dos princípios ópticos, destacando a relevância do aprendizado prático no entendimento de conceitos científicos.

O biomédico na Educação Básica, portanto, não se limita apenas ao ensino teórico. A prática laboratorial é uma parte essencial de sua abordagem pedagógica, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente. A combinação de atividades experimentais e práticas, como dissecação e observação microscópica, bem como o uso de tecnologias, transformam a sala de aula em um espaço de exploração científica ativa.

Além de suas contribuições para o ensino das ciências, o biomédico pode desempenhar papel importante na promoção da saúde no ambiente escolar. A presença desse profissional garante que essas atividades sejam conduzidas de maneira profissional e baseada em evidências, promovendo um ambiente escolar mais saudável e seguro para todos.

### **Considerações finais**

As práticas exitosas apresentadas neste capítulo evidenciaram o impacto positivo que os biomédicos podem ter nas escolas. Elas mostraram como eles são capazes de criar uma cultura de saúde e investigação científica que beneficia não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar. Contudo, é importante reconhecer os desafios associados a essa integração e trabalhar para superá-los por meio de colaboração, formação e inovação contínuas.

Devido à sua sólida formação em ciências biológicas e da saúde, eles estão especialmente qualificados para contribuir significativamente na criação de um ambiente escolar que estimule o desenvolvimento intelectual dos estudantes por meio de práticas investigativas e científicas.

À medida que o futuro da educação e da saúde se desenha, fica claro que a colaboração interdisciplinar será cada vez mais importante. Biomédicos, ao promoverem a saúde e o ensino investigativo nas escolas, preparam as próximas gerações para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

Por fim, é essencial continuar explorando novas maneiras de integrar esses e outros profissionais de saúde ao ambiente escolar. Isso pode incluir desde o desenvolvimento de novos programas de formação e certificação até a criação de novas políticas e práticas que apoiem essa colaboração. Ao fazermos isso, podemos garantir que nossas escolas continuem a ser lugares os estudantes não apenas aprendem, mas também florescem.

## **Referências**

AZEVERO, M. C. P. S. D. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. *In*: CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa a prática. São Paulo/SP: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 19-33.

BARROS, M. D. de; SILVA, R. de C. D. A. e; NASCIMENTO, G. V.; SILVA, R. B. F. da; CORREIA, A. A. O profissional biomédico e a escola: palestras informativas. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - UNIT -**

**PERNAMBUCO**, Aracajú/SE, v. 04, n. 01, p. 17-26, nov. 2018.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 20, n. 3, p. 579-593, jul./set. 2014.

BIODIGITAL. **Sistema Digestivo Feminino**. [New York]. Disponível em: [https://human.biodigital.com/view?id=production/femaleAdult/female\\_system\\_digestive\\_19&lang=pt](https://human.biodigital.com/view?id=production/femaleAdult/female_system_digestive_19&lang=pt). Acesso em 02 set. 2024.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis/SC, v. 19, n. 03, p. 291-313, dez. 2002.

BRASIL. **Lei n.º 6.684, de 03 de setembro de 1979**. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/16684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16684.htm). Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília/DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2009. (Coleção: Cadernos de Atenção Básica, n. 24).

BRITO, L. O. de; FIREMAN, E. C. Ensino de Ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em**

**Ciências**, Belo Horizonte/MG, v. 18, n. 01, p. 123-146, jan./abr. 2016.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Org.). **A necessária renovação do Ensino das Ciências**. 3 ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de. O Ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo/SP: CENGAGE Learning, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE BIOMEDICINA (CRBM). **Manual do Biomédico**. São Paulo/SP: CRBM, 2021.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo/SP, v. 14, n. 02, p. 03-11, jun. 2000.

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de Química. **Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)**, Porto Alegre/RS, v. 11, n. 02, p. 219-238, ago. 2006.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo/SP: EPU/USP, 1987.

KROGH, S.; MOREHOUSE, P. **The Early Childhood Curriculum**: inquiry learning through integration. 2. ed. New York/NY/EUA: McGraw-Hill Higher Education, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo/SP: Cortez, 1994.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio: Pesquisa em**

**Educação em Ciências**, Belo Horizonte/MG, v. 03, n. 01, p. 37-50, jun. 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo/SP: Pedagógica e Universitária, 1986.

MINNER, D. D.; LEVY, A. J.; CENTURY, J. Inquiry-based science instruction – what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. **Journal of Research in Science Teaching (JRST)**, v. 47, n. 04, p. 474-496, abr. 2010.

NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador/BA: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, J. R. S. de. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae: Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Canoas/RS, v. 12, n. 01, p. 139-153, jan./jun. 2010.

PRIMAS. **The PRIMAS project: Promoting Inquiry-based Learning (IBL) in mathematics and science education across Europe**. European Union: Capacities, 2011. Disponível em: <https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/crme/documents/primas/primas-international-policy-report.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

ROCARD, M.; CSERMELY, P.; JORDE, D.; LENZEN, D.; WALBERG-HENRIKSSON, H.; HEMMO, V. **Science Education Now: a renewed Pedagogy for the future of Europe**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte/MG, v. 17, n. esp., p. 49-67, nov. 2015.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)**, Porto Alegre/RS, v. 16, n. 01, p. 59-77, mar. 2011.

SASSERON, L. H.; DUSCHL, R. A. Ensino de Ciências e as práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)**, Porto Alegre/RS, v. 21, n. 02, p. 52-67, ago. 2016.

SEDANO, L.; CARVALHO, A. M. P. de. Ensino de Ciências por investigação: oportunidades de interação social e sua importância para a construção da autonomia moral. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis/SC, v. 10, n. 01, p. 199-220, maio 2017.

ZOMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte/MG, v. 13, n. 03, p. 67-80, set./dez. 2011.

## CAPÍTULO V

### **APLICAÇÃO DA AGRICULTURA REGENERATIVA EM HORTAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ITUIUTABA, MINAS GERAIS, BRASIL**

*Juliane Silberschmidt Freitas*

*Kassandra Ferreira Souza*

#### **Introdução**

Nos últimos anos, um aumento significativo na discussão global sobre a implementação de métodos alternativos para produção de alimentos tem sido notado. Isto é especialmente relevante para as práticas sustentáveis de manejo dos recursos naturais que enfatizam a preservação das características da água, do ar e do solo. Enquanto a agricultura moderna adota, em grande parte, práticas pouco conservacionistas visando à maximização da produção agrícola, comunidades envolvidas direta ou indiretamente na utilização da terra para subsistência têm demonstrado interesse crescente na adoção de abordagens menos exploratórias, porém igualmente produtivas (Assis, 2006; LaCanne; Lundgren, 2018). Na realidade, a globalização das práticas agrícolas sustentáveis tem disseminado rapidamente conceitos que visam à resiliência dos ecossistemas, pressionando produtores de larga escala na adoção de

metodologias menos invasivas à saúde ambiental, que integram a sustentabilidade em suas políticas de produção.

Diante da necessidade urgente de promover uma agricultura mais sustentável e na busca por mitigar os impactos ambientais associados à agricultura convencional, um novo paradigma mundial tem emergido para a produção de alimentos. Esse novo enfoque procura não só garantir a segurança alimentar a longo prazo, como também preservar a saúde dos ecossistemas, direcionando a uma melhor estabilidade climática. Nesse contexto, destaca-se a Agricultura Regenerativa, que é conhecida como um conjunto de atividades ligadas à produção agrícola a partir do uso de solos recuperados, com o princípio básico da proteção e não esgotamento deste recurso natural (LaCanne; Lundgren, 2018; NRDC 2024). Em outras palavras, é uma abordagem de cultivo que se concentra na melhoria e/ou regeneração dos recursos vinculados aos ecossistemas agrícolas, estimulando a redução, e até mesmo a eliminação, do uso de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos nas áreas de cultivo (Ehlers, 1996). Com foco nesses princípios, a Agricultura Regenerativa utiliza práticas orgânicas, possibilitando assim uma agricultura de menor impacto, ao mesmo tempo que se compromete à produção de alimentos.

Há pelo menos cinco práticas-chave associadas à Agricultura Regenerativa: (i) melhoria da saúde do solo, que consiste em práticas que aumentem a biodiversidade e melhorem a estrutura do solo, incrementando assim sua capacidade de retenção de água e nutrientes; (ii) minimização da perturbação do solo, a qual evita práticas que perturbem a estrutura do solo, visando à redução da erosão e à melhoria da saúde do solo a longo prazo; (iii) diversificação de culturas, a partir da rotação de culturas e a diversificação de plantas,

objetivando uma melhor fertilidade do solo e uma redução da dependência de agrotóxicos e/ou fertilizantes; (iv) integração da vida selvagem, a qual encoraja a integração de habitats naturais e corredores ecológicos dentro das operações agrícolas; e (v) uso eficiente da água, a partir de técnicas que implementem a captura e armazenamento de água da chuva, bem como irrigação por gotejamento, para utilização eficiente da água disponível (LaCanne; Lundgren, 2018; NRDC, 2024).

A disseminação da Agricultura Regenerativa tem crescido globalmente à medida que agricultores, organizações e governos reconhecem os benefícios dessa prática. Nas instituições de ensino, ela pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica poderosa para ensinar sobre agricultura saudável, nutrição, sustentabilidade ambiental e responsabilidade social. No contexto da Educação Ambiental, as hortas escolares oferecem aos estudantes a oportunidade de participar ativamente do processo de cultivo, desde o plantio até a colheita (Leonardi, 1999). Esse envolvimento prático não apenas complementa o currículo acadêmico, mas também promove habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e consciência ambiental, além de despertar hábitos saudáveis que serão importantes para o desenvolvimento do “cidadão-sustentável”. Essas iniciativas promovem a conexão com a natureza e estimulam uma maior valorização dos alimentos frescos e locais. Em um contexto mais amplo, as hortas em instituições de ensino representam um passo importante em direção à educação para a sustentabilidade, preparando as futuras gerações para enfrentar desafios ambientais e promover práticas agrícolas mais responsáveis (Patton *et al.*, 2007; Rivera *et al.*, 2010).

A aplicação da Agricultura Regenerativa em hortas de escolas de educação especial é, ainda, de particular interesse como método inclusivo e seguro para imersão de crianças e adolescentes em um contexto sustentável. As hortas incentivam a autonomia e a autoestima, ao permitir que os alunos participem ativamente do cuidado das plantas e da colheita dos alimentos que eles próprios cultivam, além de oferecer uma oportunidade valiosa para a prática de habilidades sociais, como trabalho em equipe e comunicação. Além dos benefícios mencionados, as atividades associadas às hortas podem servir como uma fonte de recursos terapêuticos, ajudando a reduzir o estresse e promovendo o bem-estar emocional dos alunos (Siu; Kam; Mok, 2020; Armstrong *et al.*, 2023).

Apesar dos evidentes benefícios, implementar hortas saudáveis em escolas de educação especial requer planejamento adequado, adaptações para as necessidades individuais dos alunos e envolvimento colaborativo de educadores, terapeutas, pais e comunidade escolar. Ao realizar isso, as escolas não apenas enriquecem o currículo educacional, mas também proporcionam um ambiente estimulante e inclusivo que apoia o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais (Siu; Kam; Mok, 2020; Armstrong *et al.*, 2023).

Considerando a temática das hortas saudáveis em escolas de educação especial, este capítulo de livro foi construído com base em uma vivência proporcionada por um projeto de extensão desenvolvido por estudantes de graduação do curso de Agronomia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba e de estudantes da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves (EEEERN). Objetivando contribuir para uma sociedade mais solidária, saudável, justa e socialmente inclusiva, o mencionado projeto buscou, nos

princípios da Agricultura Regenerativa, estimular ações com impacto positivo nas práticas agrícolas voltadas à saúde do solo, da água e do ar, bem como na conservação da biodiversidade, a partir da conscientização e capacitação da comunidade, particularmente, àquela associada à EEEERN. O projeto visou ainda: (i) ampliar o acesso da comunidade local e regional aos conceitos e práticas associadas à Agricultura Regenerativa, valorizando os aspectos positivos trazidos por ela; (ii) conscientizar a comunidade, e os próprios discentes atuantes, a respeito dos efeitos negativos associados ao uso exacerbado de agroquímicos no plantio de culturas brasileiras; (iii) estimular a troca de conhecimento entre Universidade e comunidade, fortalecendo a aliança entre estas importantes esferas da sociedade; (iv) estimular o desenvolvimento prático de metodologias de agricultura sustentável; (v) estimular ações solidárias e desenvolver o senso colaborativo entre professores, discentes e a comunidade local; (vi) gerar itens alimentícios saudáveis para consumo das pessoas diretamente ligadas às instituições públicas de ensino.

## **Metodologia**

A implementação das hortas foi realizada na Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves (EEEEERN), na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. Nessa instituição de ensino de educação básica, há o funcionamento das etapas de formação de Ensino Fundamental, Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). A ideia do projeto de extensão, vinculada ao Departamento de Ciências Agrárias e Naturais (DECAN) da UEMG, surgiu a partir dos alunos de graduação do curso de Agronomia.

Para o estabelecimento da parceria entre UEMG e a EEEERN, foram realizadas reuniões entre a Coordenadora do projeto (docente da UEMG Ituiutaba) e a Direção da Escola. Em um primeiro momento, foi feito um planejamento quanto às ações que poderiam ser implementadas de acordo com as condições da escola, tais como área física disponível para plantio, interesse da escola na atividade multidisciplinar, possibilidade da colaboração dos alunos matriculados, recursos financeiros para montagem dos canteiros, disponibilidade de mão de obra, entre outros. Fechada a parceria, discentes da UEMG e da escola atuaram como protagonistas no desenvolvimento das ações para a implementação das hortas baseadas nos conceitos da Agricultura Regenerativas. Durante o desenvolvimento, foram realizadas reuniões periódicas com a coordenadora do projeto, a fim de atualizar os conceitos práticos e teóricos, além das questões orçamentárias, as quais seriam aplicadas.

Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo buscando saber quais tipos de alimentos os alunos da escola gostariam e poderiam cultivar. Diante da ausência de suporte financeiro para manutenção do projeto, os discentes se encarregaram da coleta de material (adubo e demais produtos para preparação do solo, sementes, material de cultivo, entre outros) por meio de doações. A escola já apresentava área disponível para a construção das hortas. No total, foram preparados seis canteiros para plantio das sementes e/ou mudas doadas (Figura 1). Um canteiro em formato de mandala, caracterizado por uma área de cultivo com padrão circular ou espiral, também foi construído. Esse tipo de canteiro foi estabelecido para que os alunos da escola tivessem conhecimento de técnicas diferentes de jardinagem (Figura 2).

Os discentes da Agronomia da UEMG realizaram minicursos práticos com os adolescentes da escola para preparação do solo e plantio de diversos produtos de consumo alimentício. Considerando a intensidade de luz e a perturbação por animais nas hortas, os alunos construíram telas de sombreamento – sombrites – de proteção para os seis canteiros, exceto para o canteiro da mandala.

Este projeto foi desenvolvido ao longo de 20 meses, entre os anos de 2022 e 2023.

Figura 1: Visão geral dos canteiros estabelecidos na Escola Estadual Risoleta Neves.



Figura 2: Preparação do canteiro em formato de mandala.



Fonte: Obtida pelas autoras (2023).

## Resultados e discussão

Participaram deste projeto, em média, 15 discentes do curso de graduação de Agronomia da UEMG e 13 adolescentes (do sexo masculino) da EEEERN.

Para início das atividades práticas, os discentes do curso de Agronomia da UEMG conscientizaram os alunos da escola sobre a importância do enriquecimento orgânico do solo, o qual

foi colocado em prática a partir da preparação do terreno e adição de adubo orgânico (esterco) e calcário. Logo após a preparação do solo, os discentes da UEMG ministraram minicursos práticos para plantação de sementes de alface para formação de muda (Figura 3), além de maracujá e cereja. As sementes utilizadas para os minicursos foram doadas pelo DECAN/UEMG, que forneceu ainda equipamentos como enxada, carrinho de mão, enxada, dentre outros.

Em um segundo momento, foram realizados minicursos para ensinamento de técnicas de plantação de cebolinha, abóbora, pimenta, couve, beterraba, salsinha, quiabo, berinjela e mandioca. Mudanças de bananeira, já existentes no local, também foram utilizadas para o minicurso de replantio de banana (Figuras 4 e 5). A manutenção dos canteiros foi realizada semanalmente, às quartas e sextas-feiras, pelos discentes voluntários do projeto de ambas as instituições de ensino.

Figura 3: Minicurso de plantio de alface.



Figura 4: Minicurso de replantio de mudas de bananeira.



Figura 5: Minicurso de replantio de mudas.



Fonte: Obtida pelas autoras (2023).

Após a efetivação dos minicursos e ensinamentos das diferentes técnicas de plantio, os alunos construíram, em colaboração, sombrites nos seis canteiros para afastar pássaros indesejados nas hortas (Figura 6). O processo do cultivo prosperou até os períodos de intensas chuvas no ano de 2023 (meados de julho) na cidade de Ituiutaba, que destruiu os sombrites e permitiu a invasão por pássaros. Com a destruição dos sombrites, os alunos optaram pela construção de uma estufa, em uma estrutura mais robusta com base em madeira encontrada na escola.

Figura 6: Trabalho de cuidado em grupo às hortas, com atuação dos alunos da UEMG e da Escola Estadual Risoleta Neves.



Fonte: Obtida pelas autoras (2023).

Os alunos levaram 2 meses para finalizar a estrutura da estufa e então reiniciaram as atividades de plantio (Figuras 7 e 8).

Figura 7: Construção da estufa na Escola Estadual Risoleta Neves.



Figura 8: Manutenção dos canteiros após a implementação das estufas.



Fonte: Obtida pelas autoras (2023).

A estufa amenizou as dificuldades enfrentadas anteriormente e as hortaliças responderam com um bom desenvolvimento, sendo necessária apenas a realização da manutenção semanal na horta.

Com a estufa estabelecida, foram cultivados novos canteiros com alface, cebolinha, rabanete e couve, considerando a importância do espaçamento entre as mudas durante o plantio (Figura 9).

As colheitas dos itens alimentares gerados pelas hortas foram realizadas pelos alunos da escola e os produtos foram levados para seus domicílios para consumo familiar.

Figura 9: Itens alimentícios gerados pela horta regenerativa na Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves.



Fonte: Obtida pelas autoras (2023).

Além do ensinamento das técnicas de plantio, ficou evidente a transmissão de conhecimento sustentável para a comunidade local, incluindo os familiares dos adolescentes participantes das hortas. No que diz respeito às relações humanas, foi notória a aproximação dos alunos da escola estadual e dos discentes de graduação da UEMG. Por se tratar de uma Escola de Educação Especial, que inclui adolescentes com particularidades sociais, percebeu-se que muitos alunos que evitavam as interações sociais inicialmente, ao término do projeto, manifestavam atos de carinho como abraços e menção da palavra “saudade”. A discente bolsista deste projeto, vinculada a UEMG, mencionou em uma de suas falas, a respeito de um dos adolescentes da escola: *“Antes eles tinham “medo” da gente, agora ele abraça, conta da vida... enfim, muita gratidão”*.

Observamos também a progressão no desenvolvimento da autonomia dos alunos da escola durante o plantio e

manutenção dos canteiros, ao longo do tempo. Os discentes do curso de Agronomia da UEMG relataram ter experimentado “*uma experiência única e extremamente gratificante*” a partir do desenvolvimento deste projeto de extensão. Eles afirmam ainda a importância de colocar em prática conceitos aprendidos na Universidade em comunidades que demandam atenção especial.

Ao término do projeto, os alunos realizaram uma confraternização na própria escola, em um piquenique na área externa próxima à horta. Todas as atividades do grupo foram divulgadas em redes sociais a partir da plataforma Instagram, @pesea\_uemg, intitulada “Projeto de Extensão Social à Educação Agrícola”. Apesar de todas as dificuldades e contratemplos, ambas as instituições, por meio de relatos de seus alunos, coordenadores, direção da escola e qualquer outro indivíduo participante, mencionaram uma vivência importante e construtiva.

A partir dos resultados atingidos, esperamos encorajar outras ações sociais que viabilizem a participação da comunidade local em práticas sustentáveis. No que diz respeito às hortas, já é conhecido o potencial das práticas hortícolas na melhoria da qualidade de vida dos envolvidos (Perrins-Margalis *et al.*, 2000, Wiesinger; Neuhauser; Putz, 2006), e esse conceito é especialmente relevante no contexto da neurodiversidade. De fato, a horticultura tem sido reconhecida e utilizada como atividade terapêutica (Sempik; Aldridgem; Becker, 2003, Clatworthy; Hinds; Camic, 2013) devido aos seus vários benefícios associados, tais como a redução do estresse, estabilização do humor, aumento da sensação de tranquilidade (Ulrich *et al.*, 1991; Kam; Siu, 2010; Han; Park; Ahn, 2018), diminuição da fadiga e melhoria da capacidade cognitiva (Berman; Jonides; Kaplan, 2008). Além dos benefícios

individuais, o desenvolvimento de hortas pode proporcionar um ambiente de coesão grupal, com um sentimento de pertencimento entre os participantes (Diamant; Waterhouse, 2010, Gonzalez *et al.*, 2011). O engajamento de atividades com um propósito comum converge em um sentimento de realização e produtividade (Lohr; Pearson-Mims; Goodwin, 1996). Os benefícios da horticultura comunitária são tão brandos que mostraram-se capazes de retardar os sintomas de síndromes cognitivas (Simons *et al.*, 2006).

Acreditamos que as hortas baseadas na Agricultura Regenerativa não devem ser apenas relacionadas ao processo de plantio em si, ou vinculadas apenas à área da Agronomia, mas também serem utilizadas como método de ensino-aprendizagem para outros conceitos, tais como Biologia, Matemática, Química, e até mesmo a culinária. Se explorarmos essa metodologia com uma pitada de criatividade, as hortas podem representar um rico material de estudo multidisciplinar nas escolas. Por exemplo, germinar sementes é uma maneira ideal de produzir brotos de salada, especialmente em espaço pequenos, ao mesmo tempo em que ensina crianças sobre a jornada dos alimentos do campo até a mesa. As flores podem ser usadas para resolver equações matemáticas. Examinar o solo, raízes e brotos, além das interações biológicas estabelecidas entre animais e plantas, oferecem material para lições sobre a cadeia alimentar e resiliência dos ecossistemas.

Não apenas os pontos positivos provenientes das hortas regenerativas (ex.: produção dos alimentos e solidariedade), mas também os imprevistos enfrentados ao longo do percurso, tais como aqueles ocorridos durante a execução do projeto, como as tempestades e consequente destruição dos sombrites e a invasão dos canteiros por plantas daninhas, encorajam a persistência,

paciência e atividade em grupo. A horticultura oferece um espaço, no qual os testes e os erros são bem-vindos, permitindo que a imaginação flua livremente sobre o que cultivar e como cuidar. Nas hortas, o trabalho nunca termina, e os cuidados e a manutenção mantêm os “jardineiros” ativos e envolvidos nas atividades de forma constante, estabelecendo assim uma rotina de cuidados, internos e externos, com a natureza.

### **Considerações finais**

Este projeto foi desenvolvido de maneira colaborativa entre discentes do curso de Agronomia da UEMG Ituiutaba e adolescentes matriculados na Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves. Deve-se destacar a proatividade dos discentes de ambas as Instituições na realização das hortas, desde a aquisição dos insumos necessários até o desenvolvimento de minicursos práticos e implementação das próprias hortas. O projeto também teve como objetivo estabelecer perspectivas futuras, dentre elas: expandir a conscientização da comunidade local a respeito da importância do desenvolvimento de hortas saudáveis, realizar palestras para a comunidade sobre as metodologias aplicadas e resultados atingidos, e criar hortas regenerativas em demais instituições que demonstrem interesse.

Esperamos ter sensibilizado a comunidade local sobre a importância da Agricultura Regenerativa e ter fortalecido o acesso entre a Universidade e os colégios estaduais. Esperamos ainda que este ponto de partida estabeleça ações duradouras, que possam contribuir na produção de alimentos provenientes de hortas saudáveis a longo prazo, principalmente em Instituições públicas de ensino, nas quais a carência social é ainda evidente.

## Agradecimentos

Agradecemos ao Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG), Edital nº 01/2023, que nos apoiou com bolsas para aluno de graduação e professor orientador. Agradecemos também a todos os alunos que atuaram voluntariamente nas ações descritas neste capítulo, especialmente ao André L. A. Melo, Bruna L. N. Pacheco, Eduarda V. Alves, Felipe D. Tonini, Julia E. A. G. Moeira, Rodrigo J. Silva e Társio S. P. Teixeira.

## Referências

ARMSTRONG, A.; NOLAN, C.; CREMIN, K.; TURNER, N.; LAWLOR, G. The Relationship between horticulture recovery and occupational therapy in mental health: a scoping review. **Occupational Therapy and Mental Health**, p. 01-26, Oct. 2023.

ASSIS, R. L. Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia. **Economia Aplicada**, v. 10, n. 01, p. 75-89, Mar. 2006.

BERMAN, M. G.; JONIDES, J.; KAPLAN, S. The cognitive benefits of interacting with nature. **Psychological Science**, v. 19, n. 12, p. 1207-1212, Dez. 2008.

CLATWORTHY, J.; HINDS, J.; CAMIC, P. M. Gardening as a mental health intervention: a review. **Mental Health Review Journal**, v. 18, n. 04, p. 214-225, Nov. 2013.

DIAMANT, E.; WATERHOUSE, A. Gardening and belonging: Reflections on how social and therapeutic horticulture may

facilitate health, wellbeing and inclusion. **British Journal of Occupational Therapy**, v. 73, n. 02, p. 84-88, Fev. 2010.

EHLERS, E. **Agricultura Sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. [s.l.], Livros da Terra, 1996. 178 p.

GONZALEZ, M. T.; HARTIG, T.; PATIL, G. G.; MARTINSEN, E. W.; KIRKEVOLD, M. A prospective study of group cohesiveness in therapeutic horticulture for clinical depression. **International Journal of Mental Health Nursing**, v. 20, n. 02, p. 119-129, Abr. 2011.

HAN, A. R.; PARK, S. A.; AHN, B. E. Reduced stress and improved physical functional ability in elderly with mental health problems following a horticultural therapy program. **Complementary Therapies in Medicine**, v. 38, p. 19-23, Jun. 2018.

KAM, M. C. Y.; SIU, A. M. H. Evaluation of a horticultural activity programme for persons with psychiatric illness. **Hong Kong Journal of Occupational Therapy**, v. 20, n. 02, p. 80-86, Dez. 2010.

LACANNE, E.C.; LUNDGREN, J.G. Regenerative agriculture: merging farming and natural resource conservation profitably. **PeerJ**, v.26, n.06, 4428, Feb. 2018.

LEONARDI, M. L. A. A Educação Ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. *In: CAVALCANTI, C. (Org.). Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 391-400.

LOHR, V. I.; PEARSON-MIMS, C. H.; GOODWIN, G. K. Interior plants may improve worker productivity and reduce

stress in windowless environments. **Journal of Environmental Horticulture**, v. 14, n. 02, p. 97-100, Jun. 1996.

NATURAL RESOURCES DEFENSE COUNCIL (NRDC). **Agricultura Regenerativa: avanços e desafios**. 2024. Disponível em: <https://www.nrdc.org/resources/regenerative-agriculture>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PATTON, J.; KENNY, D. A.; MCNAMARA, S.; MEE, J. F.; O'MARA, F. P.; DISKIN, M. G.; MURPHY, J. J. Relationships among milk production, energy balance, plasma analytes, and reproduction in Holstein-Friesian Cows. **Journal of Dairy Science**, v. 90, n. 02, p. 649-658, Feb. 2007.

PERRINS-MARGALIS, N. M.; RUGLETIC, J.; SCHEPIS, N. M.; STEPANSKI, H. R.; WALSH, M. A. The immediate effects of a group-based horticulture experience on the quality of life of persons with chronic mental illness. **Occupational Therapy in Mental Health**, v. 16, n. 01, p. 15-32, Out. 2000.

RIVERA, J. A.; SHAMAH, T.; VILLALPANDO, S.; MONTEERRUBIO, E. Effectiveness of a large-scale iron-fortified milk distribution program on anemia and iron deficiency in low-income young children in Mexico. **The American Journal of Clinical Nutrition**, v. 91, n. 02, p. 431-439, Feb. 2010.

SEMPIK, J.; ALDRIDGEM, J.; BECKER, S. **Social and Therapeutic Horticulture: evidence and messages from research**. Loughborough: Centre for Child and Family Research, Loughborough University, 2003.

SIMONS, L. A.; SIMONS, J.; MCCALLUM, J.; FRIEDLANDER, Y. Lifestyle factors and risk of dementia:

Dubbo Study of the elderly. **Medical Journal of Australia**, v. 184, n. 02, p. 68-70, Jan. 2006.

SIU, A. M. H.; KAM, M.; MOK, I. Horticultural therapy for people with mental illness: a mixed-method evaluation. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 03, p. 711, Feb. 2020.

ULRICH, R. S.; SIMONS, R. F.; LOSITO, B. D.; FIORITO, E.; MILES, M. A.; ZELSON, M. Stress recovery during exposure to natural and urban environments. **Journal of Environmental Psychology**, v. 11, n. 03, p. 201-230, Set. 1991.

WIESINGER, G.; NEUHAUSER, F.; PUTZ, M. Farming for health in Austrian Farms, horticultural therapy, animal-assisted therapy. *In*: HASSINK, J.; DIJK, M. (Eds.). **Farming for Health: Green-Care Farming Across Europe and the United States of America**. Dordrecht: Springer, 2006. p. 233-248.

## CAPÍTULO VI

### APLICAÇÃO DIDÁTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA), AVANÇO OU RETROCESSO? UM ESTUDO DE CASO

*Amanda Fialho*

*Franciane Diniz Cogo*

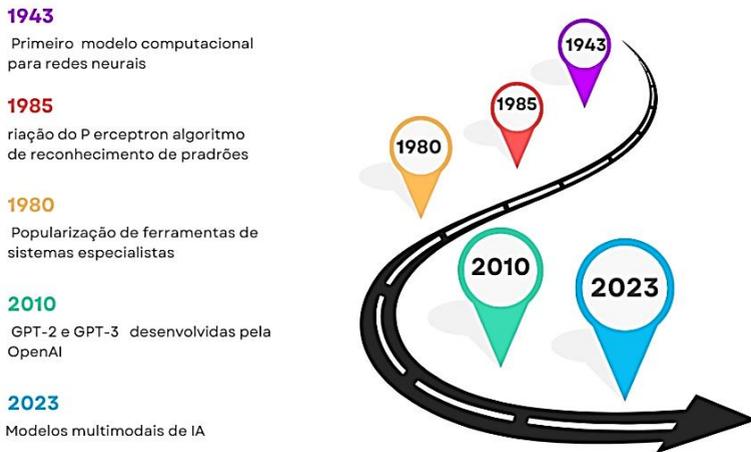
#### **Introdução**

A evolução das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) tem desempenhado um papel transformador em diversas áreas. A Educação é uma das que mais se beneficiou desse avanço. Podemos afirmar que, nos últimos anos, esse tema se popularizou nas mais diversas camadas da sociedade.

A fundamentação da IA iniciou com os primeiros trabalhos científicos publicados nas décadas de 1940 e 1950. Warren McCulloch e Walter Pitts (1990) criaram um modelo computacional para redes neurais baseado em matemática e algoritmos, denominado lógica de limiar. Em 1958, Frank Rosenblatt criou o Perceptron, um algoritmo para o reconhecimento de padrões baseado em uma rede neural computacional de duas camadas, usando operações simples de adição e subtração. Ele também propôs a utilização de camadas adicionais com notações matemáticas, mas isso só seria concretizado em 1975.

Na década de 1980, podemos observar um avanço significativo nas pesquisas sobre IA (Figura 1), com a popularização de ferramentas chamadas de sistemas especialistas, como o MYCIN (para diagnóstico médico). Na sequência, diversas demonstrações das aplicações da IA no cotidiano da humanidade começaram a surgir. Por exemplo, em 2000, a IA começou a ser amplamente utilizada em motores de busca, marketing digital e personalização de conteúdo. Em 2006, Geoffrey Hinton e outros introduziram o conceito de aprendizado profundo (*deep learning*), utilizando redes neurais profundas que revolucionaram o campo.

Figura 1: Linha do Tempo das pesquisas sobre IA.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Dessa forma, a cultura da IA mostrou-se um caminho sem volta. Em 2010, ferramentas como *Generative Pre-trained*

*Transformer* (GPT): GPT-2 e GPT-3, desenvolvidas pela OpenAI, começaram a produzir textos que se assemelham muito à escrita humana. A partir desse momento, a IA passou a ser uma presença constante nas discussões em sala de aula, independentemente da linha de formação. Em meados de 2023, surgiram os modelos multimodais de IA, capazes de processar texto, imagem e áudio de maneira integrada, que começaram a ser amplamente utilizados em diversas aplicações. Nesse contexto, em 2024, a IA tornou-se uma parte integral da educação, saúde, indústria e entretenimento, como citado anteriormente, um caminho sem volta.

No meio acadêmico, existe uma preocupação crescente sobre o uso do ChatGPT pelos estudantes, especialmente quando é utilizado de forma acrítica, em busca de facilidades e economia de tempo, em vez de ampliação e reforço do conhecimento sobre um tema específico. Essa ferramenta é caracterizada como uma IA do tipo generativa, sendo a plataforma pioneira que se popularizou desde 2015, inicialmente de maneira gratuita, chegando à atualidade com uma versão melhorada, com opções de uso gratuito ou pago. O “GPT-3, lançado em junho de 2020, foi treinado com cerca de 500 bilhões de palavras” (Kaufman, 2022, p. 244).

Dessa forma, o uso dessas ferramentas torna-se cada vez mais frequente e, muitas vezes, justificado. No entanto, faz-se necessário refletir sobre sua aplicação em sala de aula. Como propõe Santaella (2023), essa reflexão nos coloca em uma via condizente com uma tecnologia que possa ser empregada a favor da vida.

Cada vez mais a presença de aplicativos de IA que prometem facilidades na realização das tarefas acadêmicas se popularizam entre os estudantes das mais diversas áreas,

pensando nisso, este estudo de caso desenvolveu-se para discutir estratégias de utilização dessas ferramentas em uma disciplina do curso de agronomia, com o tema ‘fitonematoides’. Sendo que, os estudos sobre fitonematoides são de fundamental importância nos cursos de graduação das Ciências Agrárias, sendo uma área do conhecimento que integra de forma indispensável a grade curricular desses cursos, especialmente na formação dos profissionais de agronomia. Esses organismos são parasitas de plantas de importância agrícola e representam um grupo que causam sérios danos em todo o mundo, afetando diretamente a produtividade e a qualidade das safras (Ferraz; Brown, 2016).

Dada a sua relevância, é crucial que os futuros agrônomos tenham uma compreensão profunda sobre esses parasitas para que possam atuar de maneira eficaz no manejo e controle das infestações, garantindo a saúde das plantas e, conseqüentemente, a sustentabilidade das práticas agrícolas. Sendo primordial o desenvolvimento da capacidade de um profissional da área em identificar, diagnosticar e implementar estratégias de controle de fitonematoides.

Por entender a relevância do tema “Fitonematoides em culturas agrícolas de importância econômica” é que se desenvolveu o estudo de caso sobre o uso de ferramentas de IA. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é elaborar estratégias de uso da IA dentro da sala de aula, promovendo o aprendizado de forma crítica e assertiva.

## **Desenvolvimento**

No ano de 2023, fui designada a ministrar a disciplina de Nematologia Agrícola, para formação inserida no currículo de

Agronomia. A elaboração do plano de trabalho, para organização da disciplina no semestre, prevê a realização de atividades avaliativas, que normalmente podem ser das seguintes categorias: estudos dirigidos, apresentação de seminários, testes rápidos com pergunta única, provas elaboradas com questões objetivas e questões discursivas, dentre outros. Dessa vez, decidi incluir a utilização da ferramenta de IA ChatGPT nas atividades avaliativas, uma vez que os estudantes estavam claramente utilizando de forma inadequada e sem orientação para realizar pequenas tarefas fora da sala de aula.

A atividade foi realizada, na sala de aula, durante o período de 50 minutos. O enunciado solicitava que cada equipe produzisse um texto dissertativo de uma lauda sobre a importância e características dos seguintes gêneros de fitonematoides: *Meloidogyne*, *Heterodera*, *Pratylenchus*. O detalhe é que deveria ser dado o comando da consulta no aplicativo ChatGPT, o qual a maioria dos estudantes tinham acesso e costume de utilizar.

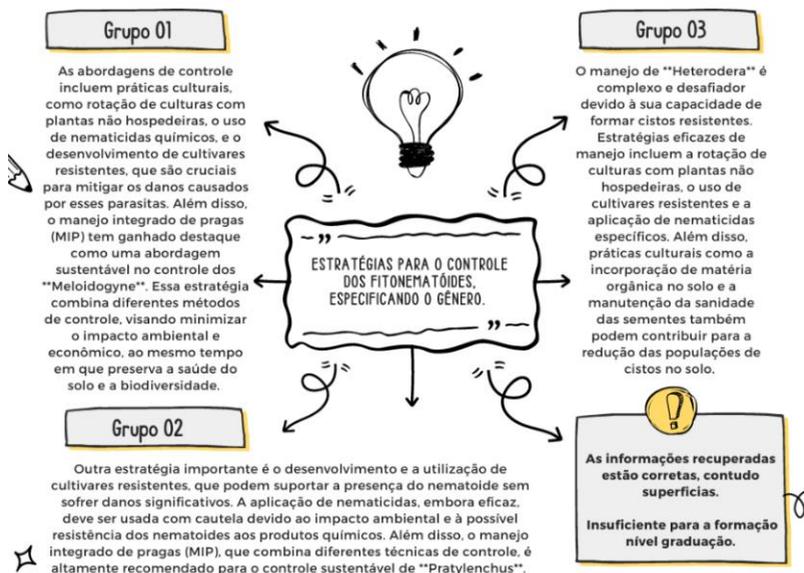
Após a produção de cada texto, por meio da IA, propôs-se comparar com o texto do livro “Nematologia de plantas: fundamentos e importância” e com outros artigos científicos disponíveis em periódicos, como se recomendaria a forma padrão dos estudos.

Cada grupo elaborou seu questionamento para o aplicativo e obteve um texto abordando o tema. Esse texto, após ser impresso, foi base de comparação em leituras de artigos e livros relacionado ao tema. Dessa forma, pôde-se propor uma análise crítica.

## Análise dos textos produzidos pela IA

A Figura 2 apresenta as respostas encontradas para “Estratégias para o controle dos fitonematóides, especificando o gênero elaborado pela IA”.

Figura 2: Estratégias para o controle dos fitonematóides, especificando o gênero recuperado pela IA.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

É notório que os três textos apresentaram similaridades, o que pode ser verificado através dos termos “práticas culturais, rotação de cultura, plantas hospedeiras, nematicidas, plantas resistentes e solo”. Além disso, o número de palavras para os

grupos 01, 02 e 03 são 83, 70 e 71, respectivamente são aproximadas.

O uso de um programa antiplágio para a utilização de IA verificaria a ausência de marca autoral (Irigaray; Stocker, 2023), no contexto de escrita de uma publicação, o trabalho seria recusado. Contudo, em um ambiente de estudantes iniciantes no tema abordado, a busca pode contribuir no conhecimento inicial, uma vez que o ChatGPT, além de apresentar a interface intuitiva e simples, é um gerador de textos coerentes e estruturados em linguagem natural (Peres, 2024).

Associando o interesse dos estudantes pelas tecnologias e o direcionamento assertivo do professor durante as atividades com IA, pode-se promover o engajamento positivo nas disciplinas, tornando-se um grande aliado do ensino-aprendizagem.

Outra forma, é orientar os estudantes no uso da IA quanto a melhoria dos textos escritos, pode solicitar que o programa corrija (ortografia e sintaxe) e apresente sugestões para a melhoria do texto.

O professor em sala de aula é essencial, no entanto, lecionar passou a ser desafiador, no processo de formação dos estudantes. É necessário conscientizar os profissionais das diversas áreas do conhecimento, especialmente professores (formação continuada), que ainda possuem medo no uso IA.

Assim, Lobo (2023) relata “Medo da inovação e mudança sempre existirá, cabendo ao homem não rejeitá-las, mas procurar avaliar o seu alcance no seu campo de ação e, eventualmente, como incorporá-las ao seu trabalho”.

A Figura 3 traz as informações sobre o ciclo de vida de cada gênero elaborada pelos grupos utilizando a IA. O número

de palavras para os grupos 01, 02 e 03 são 42, 51 e 60, respectivamente são similares, seguindo o mesmo padrão de elaboração de respostas da “Estratégias para o controle dos fitonematoides, especificando o gênero elaborado pela IA”

Figura 3: Informações sobre o ciclo de vida.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

As respostas elaboradas para a pergunta “Informações sobre o ciclo de vida” são generalistas, faltando riqueza de detalhes do ciclo de vida dos fitonematoides. Nesse momento, o professor deve interferir para conduzir o estudante a comparar o texto elaborado pela IA com o livro didático disponível na

Universidade e levá-lo a escrever relatórios (escritos a mãos) de modo a conduzi-lo a um pensamento crítico.

Os quadros 1 e 2 trazem as informações esperadas para uma busca com conhecimento nível de graduação.

Quadro 1: Informações sobre o ciclo de vida, especificando o gênero gerados pelo ChatGPT e pesquisa.

Texto gerado pelo ChatGPT	Informação elaborada por pesquisa
<p>O ciclo de vida dos <b>Heterodera</b> envolve várias fases, desde a eclosão das larvas no solo, que buscam ativamente as raízes das plantas hospedeiras, até a penetração e estabelecimento dentro das raízes, onde se alimentam e se desenvolvem. As larvas de segundo estágio (J2) são as responsáveis pela infecção inicial, e após penetrarem nas raízes, iniciam a formação dos cistos (OpenAI, 2023).</p>	<p>“(<i>Heterodera</i>, <i>Globodera</i>), por exemplo, cerca de uma semana após o J2 ter penetrado na raiz da hospedeira e iniciado o parasitismo, ocorre alteração no padrão das camadas cuticulares e a forma do corpo muda de filiforme para salsichoide. Tal mudança decorre de atrofia muscular que leva a uma subsequente e forte redução na mobilidade do juvenil e reflete bem a adaptação dos nematoides desses gêneros a um modo sedentário de vida” (Ferraz; Brown, 2016).</p> <p>“O ciclo de vida da espécie pode durar 24 a 30 dias sob ótimas condições, no verão. Consequentemente, duas a quatro gerações por estação de crescimento são possíveis” (Schuster <i>et al.</i>, 2001).</p>
<p>O ciclo de vida dos</p>	<p>“o ciclo de vida dos nematoides de</p>

<p><b>**Meloidogyne**</b> é relativamente curto, com as fêmeas depositando centenas de ovos em uma massa gelatinosa na superfície das raízes ou no solo circundante. Após a eclosão, as larvas de segundo estágio (J2) migram em busca de novas raízes para infectar, perpetuando o ciclo (OpenAI, 2023).</p>	<p>galhas demanda, pelo menos, três a quatro semanas para se completar. Assim, o produtor aguardava de 15 a 18 dias a partir da data da germinação das primeiras plantas, período durante o qual deveria acontecer maciça penetração nas raízes por J2 infectantes recém eclodidos presentes no solo” (Ferraz; Brown, 2016).</p>
<p>O ciclo de vida de <b>**Pratylenchus**</b> é relativamente rápido, com várias gerações ocorrendo em uma única temporada de cultivo. Esse fator, combinado com a capacidade de infestar múltiplas plantas hospedeiras, faz com que as populações desses nematoides possam aumentar rapidamente, especialmente em monoculturas, onde a rotação de culturas não é praticada (OpenAI, 2023).</p>	<p>“O ciclo de vida dos pratilenquídeos compreende as fases de ovo, juvenil (quatro estádios, de J1 a J4) e adulto (fêmea ou macho); todos os estádios móveis são infectantes, podendo penetrar e abandonar repetidamente o órgão vegetal atacado durante toda a vida. As fêmeas no geral depositam os ovos no interior de raízes parasitadas, mas podem liberá-los diretamente no solo, o que é menos comum. Nesse caso, os J2 recém-eclodidos migram à procura de novas raízes para invadi-las e retomar o parasitismo. O número total de ovos por fêmea varia com a espécie; em média, tem sido estimado em 70 a 120” (Ferraz; Brown, 2016).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quadro 2: Estratégias para o controle dos fitonematoides, especificando o gênero gerados pelo ChatGPT e pesquisa.

Texto gerado pelo ChatGPT	Informação elaborada por
---------------------------	--------------------------

	<b>pesquisa</b>
<p>O manejo de <b>Heterodera</b> é complexo e desafiador devido à sua capacidade de formar cistos resistentes. Estratégias eficazes de manejo incluem a rotação de culturas com plantas não hospedeiras, o uso de cultivares resistentes e a aplicação de nematicidas específicos. Além disso, práticas culturais como a incorporação de matéria orgânica no solo e a manutenção da sanidade das sementes também podem contribuir para a redução das populações de cistos no solo (OpenAI, 2023).</p>	<p>“Em áreas onde o NCS já foi identificado, o produtor tem que conviver com o mesmo, uma vez que sua erradicação é praticamente impossível. Algumas medidas ajudam a minimizar as perdas, destacando-se a rotação de culturas com plantas não hospedeiras e o uso de cultivares resistentes, sendo o ideal a combinação dos dois métodos.”... “O cultivo de plantas não hospedeiras na entressafra (maio a agosto) não mostrou ser boa opção para redução da população do nematoide. Assim, a rotação de culturas não deve ser substituída pela sucessão de culturas. Por outro lado, a presença de soja voluntária (tigüera) ou de espécies hospedeiras na área durante a entressafra, contribui para aumentar o inóculo para a safra de verão seguinte”. (Dias <i>et al.</i>, 2010).</p>
<p>As abordagens de controle incluem práticas culturais, como rotação de culturas com plantas não hospedeiras, o uso de nematicidas químicos, e o desenvolvimento de cultivares resistentes, que são cruciais para mitigar os danos causados por esses parasitas. Além disso, o manejo integrado de pragas</p>	<p>“Nas culturas anuais, seja no sistema de plantio convencional ou no plantio direto, recorre-se hoje à integração dos métodos varietal, cultural, biológico e químico de controle de fitonematoides para a formulação de estratégias que permitam manejo eficiente de diferentes espécies presentes numa</p>

<p>(MIP) tem ganhado destaque como uma abordagem sustentável no controle dos <b>Meloidogyne</b>. Essa estratégia combina diferentes métodos de controle, visando minimizar o impacto ambiental e econômico, ao mesmo tempo em que preserva a saúde do solo e a biodiversidade (OpenAI, 2023).</p>	<p>gleba infestada. E aqui se incluem até as situações de maior complexidade, como a ocorrência de formas migradoras e sedentárias em populações mistas... sendo o manejo atual baseado, tanto quanto possível, na utilização dessa técnica em associação com plantio de cultivar resistente/tolerante, com plantio intercalar de culturas não hospedeiras ou antagonistas, com a incorporação de matéria orgânica ao solo e outras medidas” (Ferraz; Brown, 2016).</p>
<p>Outra estratégia importante é o desenvolvimento e a utilização de cultivares resistentes, que podem suportar a presença do nematoide sem sofrer danos significativos. A aplicação de nematicidas, embora eficaz, deve ser usada com cautela devido ao impacto ambiental e à possível resistência dos nematoides aos produtos químicos. Além disso, o manejo integrado de pragas (MIP), que combina diferentes técnicas de controle, é altamente recomendado para o controle sustentável de <b>Pratylenchus</b> (OpenAI, 2023).</p>	<p>“Para o correto manejo nas áreas infestadas pelo nematoide-das-lesões-radiculares é imprescindível conhecer a reação (suscetível, resistente e tolerante) das plantas ao nematoide para haver um planejamento do plantio com o objetivo de diminuir a população. Dessa forma, o objetivo dessa revisão é descrever características biológicas do <i>P. brachyurus</i> bem como os princípios de controle (exclusão, erradicação, imunização e proteção) utilizados no patossistema nematoide-das-lesões-radiculares × cultura da soja” (Ferraz; Brown, 2016).</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Após as comparações dos textos elaborados pelo ChatGPT e os textos produzidos com leituras em textos técnicos, livros e artigos, pode-se refletir sobre a importância de realizar uma pesquisa de forma estruturada e crítica, pois claramente a resposta elaborada pela IA mostra-se superficial e, em termos técnicos, extremamente geral. Apesar disso, não foi detectada nenhuma informação incorreta ou muito conflitante com os conceitos do tema estudado. Além disso, os nomes científicos apresentados como resultado elaborado por essa ferramenta de IA, como pode ser observado na primeira coluna do quadro 02, não são descritos conforme a norma científica, que exige o destaque em itálico desses nomes, e casa vez mais percebemos a desatenção com essas normativas por parte dos estudantes em sala de aula.

De qualquer forma, as informações obtidas são insuficientes para fomentar uma discussão mais aprofundada sobre os temas pesquisados. Nessa esteira, a atividade foi interessante e despertou a atenção dos estudantes envolvidos, que argumentavam sobre a importância de usar essas ferramentas como facilitadoras da busca do conhecimento, entretanto, jamais como ferramenta única para a realização das atividades avaliativas de sua formação acadêmica.

Na oportunidade foi apresentado aos estudantes outra opção de uso racional do ChatGPT para ajudar no planejamento dos estudos, não somente do tema fitopatologia, mas de uma forma geral dentro dos conteúdos acadêmicos.

Para isso, foram elaboradas perguntas objetivas, como:

i) Qual seria uma referência fundamental para elaboração de uma revisão sobre o gênero *Prathylenchulus*? ii) Qual seria uma referência fundamental para elaboração de uma

revisão sobre o gênero *Meloidogyne*? iii) Qual seria uma referência fundamental para elaboração de uma revisão sobre o gênero *Heterodera*?

Após a aplicação de cada uma dessas perguntas no ChatGPT, foram obtidas as respostas pertinentes, sendo aportados material científico e técnico de relevância sobre cada tema especificado, conforme o demonstrado no Quadro 3.

Quadro 03: Pesquisa realizada no ChatGPT sobre referências relevantes.

<p><b>Qual seria uma referência fundamental para elaboração de uma revisão sobre o gênero <i>Pratylenchulus</i>?</b></p>
<p>Castillo, P, &amp; Vovlas, N. (2007). <i>Pratylenchus (Nematoda: Pratylenchidae): Diagnosis, Biology, Pathogenicity and Management</i>. Brill.</p> <p>Este livro é uma fonte abrangente sobre a biologia, diagnóstico, patogenicidade e manejo dos nematoides do gênero <b>Pratylenchus</b>. Ele aborda em detalhes as características biológicas do gênero, as espécies mais importantes, bem como estratégias de manejo para mitigar os danos causados por esses fitonematoides.</p> <p>Além disso, você pode procurar por revisões mais recentes em revistas científicas como <i>Nematology</i>, <i>Journal of Nematology</i>, ou <i>Plant Pathology</i>, que frequentemente publicam artigos de revisão e estudos específicos sobre <b>Pratylenchus</b>.</p>
<p><b>Qual seria uma referência fundamental para elaboração de uma revisão sobre o gênero <i>Meloidogyne</i>?</b></p>

Perry, R. N., Moens, M., & Starr, J. L. (Eds.). (2009). *Root-knot nematodes*. CABI.

Este livro é uma obra abrangente sobre nematoides-das-galhas, fornecendo uma análise detalhada da biologia, taxonomia, patogenicidade, e manejo das espécies do gênero **Meloidogyne**. É amplamente utilizado como referência em estudos sobre esses fitonematoides e oferece uma base sólida para a compreensão do impacto desses parasitas na agricultura.

Além disso, você também pode considerar revisões publicadas em revistas científicas especializadas, como *Plant Pathology* ou *Nematology*, que frequentemente abordam estudos atualizados sobre **Meloidogyne**.

### **Qual seria uma referência fundamental para elaboração de uma revisão sobre o gênero *Heterodera*?**

Para realizar uma revisão sobre o gênero **Heterodera**, uma referência fundamental é o seguinte livro:

Evans, K., Trudgill, D. L., & Webster, J. M. (Eds.). (2013). *Plant Parasitic Nematodes in Temperate Agriculture*. CABI.

Este livro oferece uma cobertura detalhada sobre diversos gêneros de nematoides parasitas de plantas, incluindo **Heterodera**. Ele discute a biologia, ecologia, patogenicidade, e estratégias de manejo, com foco particular em regiões de agricultura temperada. É uma excelente fonte para quem deseja realizar uma revisão abrangente sobre **Heterodera**.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

As referências sugeridas pelo ChatGPT mostraram-se coerentes com o tema pesquisado. Foi verificado que os nomes dos autores sugeridos estão no cerne do tema questionado ao aplicativo. Com essas sugestões, pode-se buscar mais entendimento sobre o assunto. Sendo assim, a utilização desse tipo de ferramenta revela-se eficiente dentro de um contexto de aprendizagem, podendo apoiar a realização de trabalhos acadêmicos, desde que ocorra uma orientação adequada, com senso crítico e, principalmente, em comum acordo com os envolvidos.

## Considerações finais

A IA é uma realidade presente no sistema de ensino-aprendizagem. As respostas encontradas foram similares quanto ao número de palavras, termos utilizados e as respostas generalistas, comparando ao resultado esperado (pesquisas e livros didáticos). Contudo, a ferramenta é útil para promover o engajamento positivo nas disciplinas e despertar o interesse inicial dos estudantes pelo tema abordado. O professor deve conduzir o estudante para a assertividade na utilização da IA, no contexto acadêmico.

## Referências

- DIAS, W. P.; SILVA, J. F. V.; CARNEIRO, G. E. S.; GARCIA, A.; ARIAS, C. A. A. Nematóide de cisto da soja: biologia e manejo pelo uso da resistência genética. **Nematologia Brasileira**, Piracicaba/SP, v. 33, n. 01, p. 01-16, 2009.
- FERRAZ, L. C. C. B. Nematóides. *In*: AMORIM, L.; REZENDE, J. A. M.; BERGAMIN FILHO, A. **Manual de Fitopatologia: princípios e conceitos**. 5. ed. Ouro Fino/MG: Agronômica Ceres, 2018. v. 1, cap. 13, p. 195- 211.
- FERRAZ, L. C. C. B.; BROWN, D. J. F. (Orgs.). **Nematologia de plantas: fundamentos e importância**. Manaus/AM: Norma, 2016. 251p.
- IRIGARAY, H. A. R.; STOCKER, F. ChatGPT: um museu de grandes novidades. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro/RJ, v. 21, n. 01, p. 01-05, e88776, Jan./Fev. 2023.
- KAUFMAN, D. Um projeto de futuro. *In*: **Piauí**. 22 Out. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/um-projeto-de-futuro/>. Acesso em: 28 Ago. 2024.

LOBO, L. C. ChatGPT e o medo da Inteligência Artificial. *In: Fiocruz Brasília*. Mai. 2023. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/artigo-de-opiniao-chatgpt-e-o-medo-da-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 14 Set. 2024.

McCULLOCH S. W; PITTS W. A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. **The bulletin of mathematical biology**, v. 52, n. 01/02, p. 99-115, 1990.

OPENAI. **OpenAI**: How should AI systems behave, and who should decide?, 2023. Disponível em: <https://openai.com/>. Acesso em: 23 Set. 2024.

PERES, F. A literacia em saúde no ChatGPT: explorando o potencial de uso de inteligência artificial para a elaboração de textos acadêmicos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 29, n. 01, p. 01-13, e02412023, Jan. 2024.

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo/SP: Almedina, 2023.

SCHUSTER, I.; ABDELNOOR, R. V.; MARIN, S. R. R.; CARVALHO, V. P.; KIIHL, R. A. S.; SILVA, J. F. V.; SEDIYAMA, C. S.; BARROS, E. G.; MOREIRA, M. A. Identification of a new major QTL associated with resistance to soybean cyst nematode (*Heterodera glycines*). **Theoretical Applied Genetics**, v. 102, p. 91-96, Jan. 2001.

## CAPÍTULO VII

### **IMPLEMENTAÇÃO E EFICÁCIA DE UM CURSO PROFISSIONALIZANTE EM USINA DE CANA-DE- AÇÚCAR: análise de impacto da atividade extensionista**

*Cristhyane Millena de Freitas*

*Juliana Pelegrini Roviero*

#### **Introdução**

O processo de ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve interações dinâmicas entre professores, alunos e o ambiente educacional. No entanto, as práticas inovadoras também podem englobar dinâmicas como projetos extensionistas, que transcendem as delimitações da Universidade e alcançam a população regional.

Neste sentido, Paulo Freire (1985) que enfatiza a importância do diálogo nas práticas extensionistas com a comunidade, comenta que se o extensionista:

não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais (Freire 1985, p. 65).

Sendo assim, para que esse processo de ensino-aprendizado seja efetivo, é necessário compreender e implementar práticas que promovam o sucesso educacional. Diversas experiências exitosas têm sido documentadas em pesquisas educacionais, oferecendo *insights* valiosos sobre como otimizar o aprendizado e engajamento do público-alvo.

Nesse contexto, o presente estudo aborda a implementação e eficácia de um curso extensionista, em uma usina de cana-de-açúcar, com análise de impacto da atividade, cuja modalidade a ser tematizada é o Relato de Experiência (RE), baseado na vivência do curso extensionista.

O objetivo dessa atividade foi introduzir o aprendizado teórico, como forma de profissionalizar os colaboradores dos diversos setores da fábrica de açúcar da usina, das quais foram abordados o Tratamento do Caldo, Evaporação, Cristalização e Centrifugação.

O principal intuito foi divulgar e criar diálogo entre os colaboradores, abrangendo o conhecimento essencial para o desenvolvimento desse produto alimentício, unificando as fundamentações teóricas, com as práticas profissionais dos colaboradores especializados, tornando-os entendedores da ciência por trás dos equipamentos, promovendo, assim, a amplitude de conhecimento e, conseqüentemente, um profissional gabaritado.

O curso permitiu aos colaboradores o conhecimento aprofundado e científico, sob a ótica da produção de açúcar e suas principais etapas, em amplo espectro: introdução sobre conceitos gerais, aplicações em pesquisas científicas, aplicações agroindustriais e de processo, abordagens ambientais, tendências

mercadológicas e oportunidades de desenvolvimento de tecnologias.

Tais iniciativas são de extrema importância, logo que o cenário brasileiro Sucroenergético tem participação importante no Produto Interno Bruto (PIB), sendo fonte de alimentos e base de muitos processos diversificados (CONAB, 2024).

Contudo, essa atividade buscou o crescimento profissional, a partir de se debater, divulgar e criar diálogo entre diversos processos da Produção de Açúcar e o potencial uso de suas propriedades a favor do desenvolvimento teórico no campo científico e industrial.

Essa iniciativa objetivou dar visibilidade ao trabalho executado pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba, no curso de Graduação – modalidade Tecnologia – em Produção Sucroalcooleira, impulsionando o interesse geral pelo tema e oportunizando o conhecimento acadêmico aos colaboradores da usina sobre o assunto. Ademais, foi propiciado um ambiente para trocas de experiências e arranjos de parcerias, refletindo as necessidades que esse nicho de mercado apresenta.

## **Desenvolvimento**

A proposta de ação do Curso Profissionalizante de extensão universitária ocorreu em parceria com a Usina Carmo do Rio Verde (CRV) Industrial, cuja filial está localizada na microrregião geográfica de Ituiutaba, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1990), mais especificamente, no município de Capinópolis/MG, localizada no km 226, zona rural.

Desenvolveu-se uma atividade contínua de formação ao setor sucroenergético, com ênfase nos processos da produção de açúcar. O curso ocorreu no auditório da unidade produtora, em encontros diários de 4 (quatro) horas, no período de 01 (uma) semana. Os dias e horários foram definidos conforme adequação ao público e aos participantes convidados.

O cronograma de atividades do projeto extensionista teve como foco a produção de açúcar e englobou as etapas necessárias à sua fabricação, tendo como participantes os colaboradores da usina, vinculados ao setor da indústria de cana-de-açúcar.

Criou-se um folheto com datas, horários e temas das aulas do curso profissionalizante, para divulgação da usina aos seus colaboradores (Figura 1). Nesse folheto ficou estabelecido o cronograma das atividades a serem desenvolvidas durante o curso. O público-alvo desse curso foi composto por colaboradores da Usina CRV Industrial. Foram 02 (duas) turmas: 01 (uma) com 15 (quinze) e outra com 16 (dezesesseis) colaboradores, totalizando 31 alunos.

Esses trabalhadores eram dos diversos setores da usina, da fabricação de açúcar, sendo: Moagem, Tratamento do Caldo, Evaporação, Cozimento e Operador do Centro de Operações Industriais (COI) e do sistema de integração das funções.

Neste contexto, os temas abordados no curso foram escolhidos baseados no fluxograma de produção do açúcar e as metodologias abordadas foram baseadas no Centro de Tecnologia Canavieira (CTC, 2009), Comissão Internacional para Métodos Uniformes de Análise de Açúcar (ICUMSA, 2015) e *Code of Federal Regulations* (CRF, 2001), sendo o órgão *Food and Drug Administration* (FDA), o responsável por

regulamentar e aplicar as normas contidas no Título 21 do CRF (2001), que trata de alimentos e medicamentos.

Figura 1: Cronograma da I Semana do Curso Profissionalizante Tecnológico Sucroalcooleiro – Usina CRV Industrial.



Horário	Dia	Programação
8:30 AM	Segunda-feira 05/02/2024	
9:00 AM	Início do Curso	<input type="checkbox"/> Fluxograma Produção de açúcar <input type="checkbox"/> Produtos e Subprodutos
10:00 AM	Introdução Clarificação do Caldo	<input type="checkbox"/> Definições <input type="checkbox"/> Processos Físicos e Químicos <input type="checkbox"/> Caleagem <input type="checkbox"/> Balão de Flash <input type="checkbox"/> Floculantes
11:00 AM	Introdução Clarificação do Caldo	<input type="checkbox"/> Tipos de Açúcares
08:30	Terça-feira 06/02/2024	
09:00	Introdução a Evaporação do Caldo	<input type="checkbox"/> Definições e conceitos de Evaporação <input type="checkbox"/> Evaporação de Simples efeito <input type="checkbox"/> Evaporação de Múltiplos efeitos
10:00	Introdução a Evaporação do Caldo	<input type="checkbox"/> Princípios de Rillieux
11:00	Introdução a Evaporação do Caldo	<input type="checkbox"/> Fluxograma do Processo de Evaporação
08:30	Quarta-feira 07/02/2024	
09:00	Introdução a Cristalização do Caldo	<input type="checkbox"/> Conceitos de Cristalização <input type="checkbox"/> Nucleação - Coeficiente de Solubilidade
10:00	Introdução a Cristalização do Caldo	<input type="checkbox"/> Zonas de Supersaturação <input type="checkbox"/> Métodos de Formação dos Cristais <input type="checkbox"/> Sistemas de Cozimentos (1,2 e 3 Massas)
11:00	Processo de Centrifugação	<input type="checkbox"/> Conceito de Centrifugação <input type="checkbox"/> Tipos de Centrifugas
Quinta-feira 08/02/2024 - Aula Prática		
Sexta-feira 09/02/2024 - Aula Prática		

Fonte: Acervo do Curso profissionalizante Tecnológico Sucroalcooleiro – Usina CRV Industrial (2024).

## **Resultados**

### **Metodologias pedagógicas inovadoras**

O projeto de pesquisa extensionista foi uma metodologia que permitiu o alcance à comunidade externa da região de Ituiutaba, atuando dentro de uma das mais renomadas indústrias do setor Sucroenergético.

Permitiu, ainda, aos colaboradores trabalhar seus projetos reais do dia a dia, simultaneamente, com os conceitos teóricos. Esses dados corroboram com estudos que mostram que as atividades diferenciadas promovem melhora na motivação dos envolvidos, promove habilidades de resolução de problemas e facilita a aprendizagem profunda (Thomas, 2000). Além de estimular o trabalho em equipe e a criatividade.

### **Aprendizagem cooperativa**

Percebeu-se, também, que a entrada na usina para a abordagem dos conceitos técnicos e científicos promoveu a Aprendizagem Cooperativa, que se mostrou eficaz, logo que, houve a troca de experiências, quando apresentada a teoria por trás de cada equipamento.

Tal método envolve os alunos/colaboradores, trabalhando juntos em pequenos grupos para alcançar objetivos comuns, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e de colaboração (Johnson; Johnson, 2009).

Houve a percepção que quando se tinha relatos dos colaboradores, associados ao conteúdo abordado, ocorria a

retenção do conhecimento e a satisfação dos colaboradores com o processo de aprendizagem.

### **Práticas baseadas em evidências**

O feedback formativo é uma prática baseada em evidências que envolve fornecer aos alunos informações contínuas sobre seu desempenho e áreas para melhoria. Estudos demonstram que o feedback formativo pode aumentar significativamente o desempenho acadêmico ao ajudar os alunos a identificar e corrigir erros durante o processo de aprendizagem (Black; Wiliam, 2010).

Esse feedback evidenciou que muitos colaboradores envolvidos se mostraram entusiasmados em saber que há ciência que embasa seus trabalhos diários. Além do conhecimento de cursos de graduações tecnológicos com formação rápida e totalmente voltada para área de atuação da comunidade ao qual o curso foi aplicado.

Outro ponto extremamente importante, foi a notoriedade dos colaboradores em se sentirem prestigiados pela Universidade ter ido até eles, e, para muitos, até a surpresa de saber que há um curso universitário gratuito.

### **Considerações finais**

Esse curso de extensão teve um grande impacto, afinal, estabeleceu-se uma parceria com a Usina CRV e o compromisso de futuros projetos em parceria com a Universidade.

Esta proposta teve a ação de Curso Profissionalizante, descrevendo o desenvolvimento de uma atividade contínua de

formação ao setor Sucroenergético. Tratou-se de uma atividade de formação em Processos da Produção de Açúcar, oferecida dentro da unidade produtora, em encontros diários que anteriormente eram previstos em 4 horas, no entanto necessitou de 8 horas diárias, durante a semana do curso, mais especificamente no período de 01 (uma) semana.

Os dias e horários foram definidos conforme adequação ao público e aos participantes convidados. Os encontros foram presenciais.

O objetivo principal desse curso de extensão foi introduzir o aprendizado teórico, como forma de profissionalizar os colaboradores do setor sobre as práticas de fabricação da usina do açúcar, abordando o Tratamento do Caldo, Evaporação, Cristalização e Centrifugação, e esse foi alcançado.

Essa ação promoveu a divulgação do curso de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e criou diálogo direto entre os colaboradores, abrangendo o conhecimento essencial para o desenvolvimento desse produto alimentício.

O curso permitiu aos colaboradores o conhecimento aprofundado e científico, sob a ótica da produção de açúcar e suas principais etapas, em amplo espectro: introdução sobre conceitos gerais, aplicações em pesquisas científicas, aplicações agroindustriais e de processo, abordagens ambientais, tendências mercadológicas e oportunidades de desenvolvimento de tecnologias.

A implementação de programas de extensão em empresas é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional dos funcionários e para o aprimoramento dos resultados organizacionais.

Programas bem estruturados, que utilizam metodologias ativas e são adaptados às necessidades da empresa, podem contribuir significativamente para a melhoria das competências dos colaboradores e para a satisfação e retenção de talentos.

Para a Universidade a implementação de parcerias extensionistas colaboram para evidenciar a importância dos estudos para a comunidade e de maneira gratuita.

## **Agradecimentos**

Agradecemos ao Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG).

## **Referências**

BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan (PDK)**, v. 92, n. 01, p. 81-90, Set. 2010.

CENTRO DE TECNOLOGIA CANAVIEIRA (CTC). **Manual de métodos de análises para açúcar**. Piracicaba/SP: Laboratório de análises, 2009. (CD-ROM)

CODE OF FEDERAL REGULATIONS (CRF). **Title 21, Chapter I, Subchapter B, Part 101 – Food Labeling**: Section, Subpart A, § 101.4 – Food; designation of ingredients (b), (20). Office of the Federal Register (OFR): Government Publishing Office (GPO). March 30, 2001. Disponível em: [https://www.ecfr.gov/current/title-21/chapter-I/subchapter-B/part-101/subpart-A/section-101.4#p-101.4\(b\)\(20\)](https://www.ecfr.gov/current/title-21/chapter-I/subchapter-B/part-101/subpart-A/section-101.4#p-101.4(b)(20)). Acesso em: 11 Set. 2024.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO (CONAB). **Acompanhamento da safra brasileira de cana-de-açúcar**: Safra 2023/2024, 4º levantamento. v. 11, n. 04. Brasília/DF: CONAB, 2024.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1985. 93 p. (Coleção: O mundo, hoje, v. 24). Título original: *Extención o Comunicación?*

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões geográficas**. v. 01. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 1990. 135p.

INTERNACIONAL COMMISSION FOR UNIFORM METHODS OF THE SUGAR ANALYSIS (ICUMSA). **Tabela de conteúdo e índice**. 2015. Disponível em: [http://icumsa.bartens.com/fileadmin/tpl\\_icumsa/gfx/conteudo-ICUMSA-2015.pdf](http://icumsa.bartens.com/fileadmin/tpl_icumsa/gfx/conteudo-ICUMSA-2015.pdf). Acesso em: 11 Set. 2024.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Psychologist**, v. 38, n. 05, p. 365-379, Jun./Jul. 2009.

THOMAS, J. W. **A review of research on project-based learning**. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.

## CAPÍTULO VIII

### **FEIRA DO SINDICATO DE ITUIUTABA/MG: análise do perfil socioeconômico dos comerciantes e comentários sobre espaços informais de aprendizagem nestes ambientes**

*Táyron Augusto Fernandes de Souza*

*Murilo Didonet de Moraes*

*Arali Aparecida da Costa Araujo*

#### **Introdução**

A palavra feira origina-se do latim e significa “feriado” ou “dia santo”, característica que denota a grande influência religiosa que havia nesses espaços. Era comum as pessoas se reunirem próximo das igrejas e aproveitarem daquele momento para realizar a troca de produtos, haja vista que na antiguidade não existia uma economia tal qual temos hoje, isto é, a aquisição de produtos era oriunda de produção própria ou troca com outro produtor (Guimarães, 2010).

Segundo Queiroz (2011, p. 2), “as primeiras feiras brasileiras foram criadas nos interiores das capitâneas e das províncias e estavam associadas a atividade criadora”, sendo estas advindas ao Brasil pelos portugueses como herança das feiras medievais, de grande importância para a economia da época, pelas trocas realizadas de animais domesticados

utilizados para trabalho. Muitas cidades do sertão nordestino nasceram a partir das feiras em uma época em que os lavradores que migravam para as capitais traziam como herança local a tradição da realização desses “mercados periódicos” (Queiroz, 2011).

De acordo com Medeiros (2012, p. 34), a feira-livre pode ser considerada “como uma espécie de comércio varejista a céu aberto”, ressaltando a importância desses espaços de comercialização de produtos alimentícios, muitos deles oriundos da zona rural dos municípios. Contudo, o papel da feira vai além do comércio de alimentos e retrata, acima de tudo, o valor cultural da região, tendo em vista que há uma diversidade enorme de produtos oferecidos nas feiras que são próprios do local, reafirmando a importância desta como ponto de encontro do campo com a cidade, pois “um ambiente sempre dependeu e esteve interligado ao outro” (Medeiros, 2012, p. 34).

As feiras-livres ocorrem em praticamente todo território brasileiro, em especial nas localidades interioranas, sendo esses acontecimentos considerados históricos, abrangendo fenômenos sociais, culturais e econômicos que perduram desde tempos antigos. Esse setor vem enfrentando os desafios da atualidade com o comércio de produtos por aplicativos e redes sociais, além de outros fatores que influenciam direta e indiretamente a vida das pessoas que estão em convívio direto com essas feiras.

A feira realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais Assalariados e Agricultores Familiares de Ituiutaba/MG (STRI) foi criada pelo presidente do sindicato, o qual permanece no cargo até a atualidade, com o intuito de fornecer aos agricultores familiares e filiados uma forma de comercializar seus produtos, além das já existentes feiras-livres geridas pela Prefeitura Municipal.

A feira do sindicato é reconhecida como a primeira feira da agricultura familiar do município e conta com espaço e localização privilegiados, o que favorece a preservação de hábitos de convivência entre pessoas e estimula, simultaneamente, o comércio e a troca de informações entre comerciantes e consumidores.

Tendo em vista que a feira é um meio específico de comercialização dos produtos oriundos da agricultura familiar, sendo a principal forma de escoamento da produção de parte desses agricultores, analisar o panorama socioeconômico dos participantes pode auxiliar no fortalecimento e perpetuação deste segmento social, além de fomentar o desenvolvimento local e garantir alimentos saudáveis e frescos à população. Assim como discutir a feira-livre enquanto espaço formativo dos indivíduos, por meio da educação informal.

Nesse contexto, o presente trabalho pretende contribuir para esse debate, a partir da análise do perfil socioeconômico dos produtores rurais participantes da feira do sindicato de Ituiutaba/MG, além de tecer comentários sobre a possibilidade de usar estes ambientes como espaços informais de ensino-aprendizagem.

## **Metodologia**

O foco do trabalho foi voltado para a feira do sindicato, que ocorre regularmente nas sextas-feiras, das 09 às 17 horas, com barracas distribuídas em uma área coberta, o barracão do STRI, na Rua Quarenta, nº 477, bairro Progresso, e na área externa em frente ao sindicato (STRI).

Este trabalho caracterizou-se como uma investigação do tipo qualitativa e quantitativa baseadas na obtenção de dados

descritivos, coletados no contato direto do investigador com a situação estudada. Segundo Martins e Campos (2003), este método de pesquisa deve ser pautado na observação e análise dos significados e características do fenômeno estudado, não se limitando apenas à quantificação.

Os métodos utilizados para coletar as informações de interesse e alcançar os objetivos foram a pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada, questionário e observação assistemática (Marconi; Lakatos, 2017).

Inicialmente, no dia 24 de março de 2023, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o presidente do sindicato que gere o espaço onde está localizada a feira, levantando informações relacionadas a sua formação e funcionamento.

Posteriormente, o foco da pesquisa foi concentrado na aplicação de um questionário em um conjunto de 17 agricultores participantes da feira do sindicato, visando obter informações a respeito do perfil socioeconômico dos feirantes. O questionário foi aplicado na forma de uma entrevista em três datas: duas nos dias 31 de março e 28 de abril de 2023, todas nas sextas-feiras, dias de funcionamento regular; já a outra se deu excepcionalmente no dia 06 de abril de 2023, uma quinta-feira, data que não é o dia habitual da feira, porém houve uma alteração pelo fato desta sexta-feira ter culminado em uma data religiosa (Sexta-feira Santa) respeitada pelos feirantes.

Por fim, a organização dos dados foi realizada por meio de quadros e gráficos. Já a análise dos resultados baseou-se nas observações de campo e no conjunto de dados levantados, sempre correlacionando com a abordagem crítica de Freire (1983).

## **Resultados e Discussão**

Uma das hipóteses deste trabalho foi que a maior parte dos feirantes seria composta por homens. No entanto, o que se observou durante a aplicação do questionário foi a situação oposta, ou seja, a maior parte dos feirantes (76%) é composta por mulheres, sendo relatado por elas que os maridos têm participação total ou parcial na produção, transporte e comércio dos produtos. Esse panorama está em consonância com o levantamento realizado na mesma feira por Santos e Santos (2020), o qual apontou que a maioria da população de feirantes é de mulheres.

Ainda sobre a questão das mulheres em um meio considerado masculino, como é o caso da agricultura e das feiras livres, Faccin (2021) descreve que quanto maior for o número de mulheres presente nas feiras e no meio agrícola, maior será a contribuição em desconstruir o papel criado ao longo dos anos de que a mulher é dona de casa ou de que só vai na feira para ajudar o homem.

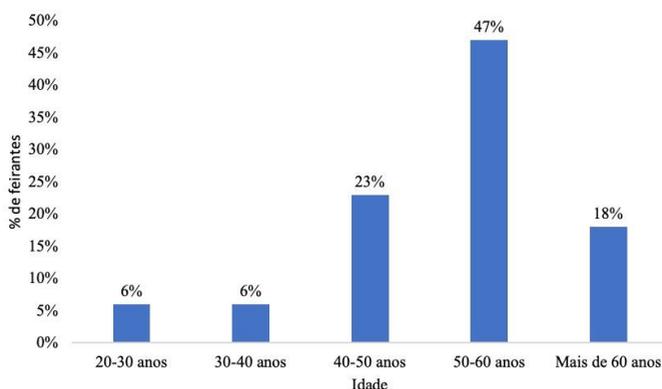
Outra indagação feita aos feirantes foi acerca da moradia, sendo que os dados indicaram que a maioria (53%) reside na zona urbana. Uma parcela significativa desses feirantes (55,5%) afirmou não possuir estabelecimento rural, enquanto o restante (44,5%) alegou morar na cidade, porém exerce, em algum momento da cadeia de produção, atividade na zona rural. Em comum, todos esses feirantes declararam que realizam a aquisição de produtos e/ou matéria-prima de terceiros para comercialização.

Em contrapartida ao que foi apontado, Santos e Santos (2020) relataram, ao trabalhar na mesma feira, que 55% dos entrevistados residem na área rural e 45% têm residência na área

urbana. O motivo para essa contradição pode estar associado ao fato do número de feirantes que participaram do presente trabalho ter sido menor do que os entrevistados pela autora, e/ou ser uma consequência das alterações ocasionadas pela pandemia *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

A idade dos feirantes foi outro ponto questionado (Figura 1), sendo que a faixa etária predominante está entre 50 e 60 anos (47%), seguido de 40 a 50 (23%) e mais de 60 anos (18%), e um baixo número de pesquisados mais jovens, abaixo dos 40 anos (12%). Esses resultados se assemelham ao que foi avaliado por Santos e Santos (2020) em que 26% estão na faixa etária compreendida entre 20 e 40 anos, 53% entre 40 e 60 anos e 21% entre 60 e 80 anos.

Figura 1: Classificação por idade dos comerciantes da feira do sindicato de Ituiutaba/MG.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Souza (2023).

Vale ressaltar que apesar da média de idade predominante entre os feirantes que participaram da pesquisa ser de 50-60 anos (Figura 1), a maioria não é aposentada, sendo que dentre os oito que se enquadram nesta faixa etária, apenas três afirmaram que alguém da família recebe aposentadoria, e os outros cinco afirmaram que a renda da família é obtida através da comercialização de produtos.

Dados mais discrepantes foram encontrados por Nascimento *et al.* (2016) em estudo realizado com feirantes do município de Alegre/ES, no qual 52% dos feirantes apresentaram idade entre 30 e 50 anos. Assim como Andrade (2022) que, ao estudar os feirantes do município de Ituiutaba/MG, descreveram que 68% dos entrevistados têm idade superior a 50 anos.

A presença de produtores de maior faixa etária pode ser explicada pela fala de alguns feirantes, que justificaram a participação na feira como forma de complementar a renda e sair um pouco de casa, conforme relatado pela feirante 13: “meu marido já cuida da roça, aí, pra ajudar na renda, eu faço a feira”.

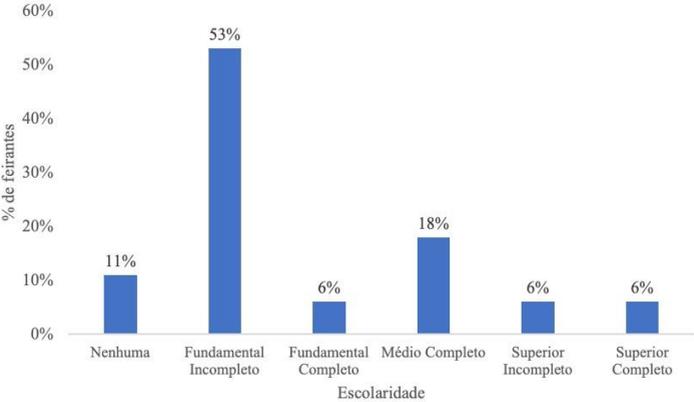
Ao estudar o perfil dos feirantes de hortaliças em Alegre/ES, Nascimento *et al.* (2016) observaram que a minoria de jovens com participação na feira do município é resultado da falta de políticas públicas voltadas ao empreendedorismo rural, assistência técnica e extensão rural ineficientes e não abrangentes, além dos atrativos da vida nos centros urbanos com atividades com melhor remuneração.

Quando questionados sobre a escolaridade, o que se observou foi a predominância de feirantes com baixa escolaridade (Figura 2), já que 53% não têm o ensino fundamental completo e outros 11% não tem nenhuma

escolaridade. Dentre aqueles com maior escolaridade, 18% têm o ensino médio completo, sendo que apenas 6% completaram o ensino fundamental, 6% completaram o ensino superior e 6% iniciaram o ensino superior, mas não concluiu.

Esse panorama de escolaridade foi explicado pelo Feirante 01: “era o que tinha pra fazer”. Ao estudar a feira-livre como mercado para agricultura familiar em Conceição do Mato Dentro/MG, Pereira, Brito e Pereira (2017) descreveram que um elevado número de comerciantes, especialmente os de idade mais avançada, não frequentaram a escola, sendo que a maioria daqueles que frequentaram não concluíram o ensino fundamental.

Figura 2: Grau de escolaridade dos comerciantes da feira do sindicato de Ituiutaba/MG.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Souza (2023).

Perspectiva semelhante foi descrita por Silva *et al.* (2017), ao apontarem a baixa escolaridade entre produtores de pequeno porte como influência direta da hereditariedade presente na agricultura familiar. Com o conhecimento e as terras passadas de geração em geração, muitas crianças largam os estudos para auxiliar os pais na produção, enquanto outros que optam por dar continuidade aos estudos se mudam para as cidades e, muitas vezes, não retornam ao meio rural.

Contudo, a feira pode ser considerada um espaço de educação informal, visto que, mesmo aqueles sujeitos com baixo nível de escolaridade conseguem desenvolver seu ofício de trabalho. A educação informal é para Gohn (2006) um espaço de socialização dos indivíduos, nos quais é possível desenvolver:

hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos (Gohn, 2006, p. 07).

Ou seja, um espaço propício para a agricultura familiar e seus saberes geracionais. Sobre esses mesmos saberes, Bruno (2014) também vai na mesma vertente de Gohn (2006), ao compreender que “os conhecimentos não são sistematizados, são transmitidos a partir da prática e da experiência anteriores, e [atua] no campo das emoções e sentimentos” (Bruno, 2014, p. 05).

Os feirantes, ao trabalharem, estão em constante contato com questões de educação financeira, matemática, língua portuguesa e ciências agrárias. Pois eles lidam com pesos, quantidades, valores financeiros, cuidados com a terra e a plantação, além do diálogo que estabelecem com os clientes e a constante interação com pessoas.

Em contrapartida, Naomi Berman (2020) destaca uma tendência na literatura de tratar os espaços informais de aprendizagem de uma forma romantizada e sobredeterminada, mas a própria autora aponta a importância social de ambientes de aprendizagem informal, já que:

uma qualidade “social” persistentemente indefinida atribuída a ambientes de aprendizagem informal, juntamente com um foco em elementos de design e tecnologia, elimina a possibilidade de práticas sociais negativas, como a exclusão e a marginalização (Berman, 2020, p. 127).

Neste sentido, percebe-se aqui uma lacuna que carece de um estudo mais aprofundado sobre feiras-livres como espaço informal e até mesmo como espaços não-formais de ensino-aprendizagem. Afinal, a figura docente, seja aquele vinculado à Educação Básica – que pode levar os discentes até uma feira-livre para ampliar saberes já obtidos em espaços formais – ou, até mesmo um professor universitário – que pode desenvolver projetos de cunho extensionista com comerciantes locais – pode ampliar os dados sobre o ensino-aprendizagem em feiras-livres e avançar na melhor compreensão desses locais de aprendizagem.

Para este estudo foi considerado como estabelecimento rural não apenas propriedade rural, mas o espaço em que o feirante exerça algum tipo de atividade para produção ou processamento de produtos destinados à comercialização na feira, seguindo o Decreto de Lei nº 8.127 de 1945 (Brasil, 1945). Neste contexto, observou-se que 70% dos produtores questionados afirmaram possuir um estabelecimento rural utilizado e destinado à produção, envasamento, processamento e/ou limpeza dos produtos que serão destinados à comercialização na feira. A parcela restante (30%) afirmou não

possuir um estabelecimento rural, de modo que a maioria dos produtos comercializados ou a matéria-prima são adquiridos de terceiros.

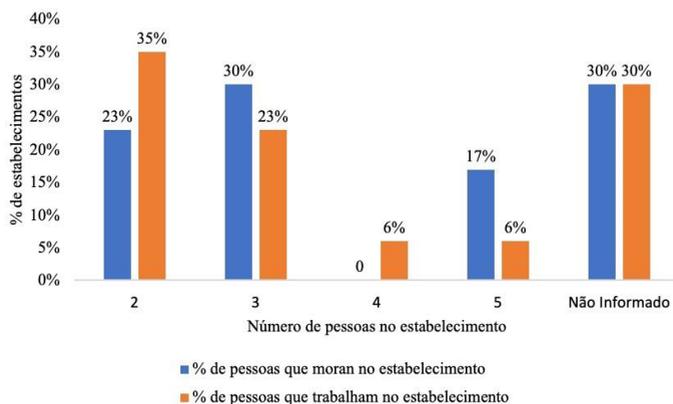
O quadro acima também foi observado por Santos e Santos (2020) e Andrade (2022). Ao estudarem feiras e feirantes no município de Ituiutaba/MG, os autores relataram que os feirantes, independentemente de qual ou quais feiras participam, não comercializam produtos exclusivamente de produção própria, sendo que, em alguns casos, a totalidade dos produtos comercializados nas feiras são oriundos da aquisição de outros produtores ou até mesmo de outros feirantes.

Outro ponto de interesse abordado com os feirantes foi a quantidade de pessoas que moram e a quantidade de pessoas que trabalham nos estabelecimentos rurais (Figura 3). Os resultados apontaram que em 30% dos estabelecimentos rurais moram três pessoas, em 24% dos estabelecimentos moram duas pessoas e em 18% dos estabelecimentos moram cinco pessoas. Esses dados refletem a conclusão de Nascimento *et al.* (2016), pois apesar do fato da população do Brasil ter aumentado significativamente nas últimas décadas, o número de componentes da família brasileira diminuiu, inclusive no meio rural.

Por outro lado, em 35% dos estabelecimentos rurais trabalham duas pessoas, em 24% trabalham três pessoas, em 6% trabalham quatro pessoas e em 6% trabalham cinco pessoas, o que ressalta as dificuldades enfrentadas pelos produtores, pois mesmo nas situações em que as pessoas moram no estabelecimento, elas não exercem nenhum tipo de atividade para auxiliar na produção.

O fator levantado acima é descrito por Kiyota e Gomes (1999) como fundamental na escolha da atividade exercida pela família, considerando que, quando algum dos componentes do círculo familiar não colabora com a mão de obra do estabelecimento rural, como crianças, idosos ou enfermos, a família busca por uma atividade que possa conduzir autonomamente ou que tenha a facilidade para obtenção de auxílio na produção por outras pessoas.

Figura 3: Quantidade de pessoas participantes da feira do sindicato de Ituiutaba/MG que moram e que trabalham nos estabelecimentos rurais.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Souza (2023).

Essa abordagem corrobora com o panorama relatado nas pesquisas desenvolvidas por Fratari (2019), Menezes *et al.* (2019) e Andrade (2022), já que parte dos feirantes estudados contratam mão de obra externa para auxiliar na produção. Em

contrapartida, Faccin (2021) descreve a possibilidade de formação de associações entre os produtores para que um auxilie o outro no processo produtivo como um mecanismo de suprir a escassez de mão de obra.

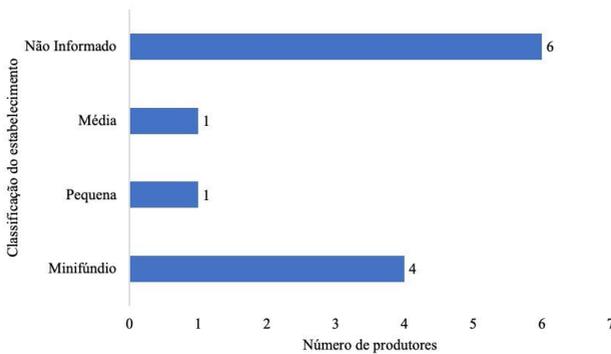
Para classificação dos estabelecimentos rurais, os feirantes foram questionados quanto ao tamanho de área de seus imóveis, sendo os dados calculados seguindo o conceito de módulo fiscal disposto na Lei nº 6.746/1979 (Brasil, 1979), utilizando a classificação de imóveis rurais da Lei nº 8.629/1993 (Art. IV, II e III) (Brasil, 1993), que define como minifúndio o imóvel rural com área inferior a um módulo fiscal, pequena propriedade o imóvel com área de um a quatro módulos fiscais, média propriedade o imóvel com área de quatro a quinze módulos fiscais e grande propriedade o imóvel com área superior a quinze módulos fiscais.

Para a classificação segundo os parâmetros das leis, de acordo com o Sistema Nacional de Cadastro Rural do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), um módulo fiscal no município de Ituiutaba/MG equivale a uma área de trinta hectares. Com base nessa informação, o questionamento foi realizado com apenas doze dos dezessete participantes da pesquisa, tendo em vista que cinco deles disseram não possuir nenhum tipo de estabelecimento rural.

Dentre os doze que afirmaram ter um estabelecimento rural (Figura 4), a metade (50%) não soube informar a área de seus estabelecimentos. Esse grupo é composto na maioria por mulheres que descreveram não serem responsáveis pelo gerenciamento do estabelecimento, papel atribuído aos seus maridos, ou pelo fato de não ser uma propriedade rural. Dentre os outros que souberam repassar a informação, quatro (34%) estão classificados como minifúndios, um (8%) estabelecimento

foi classificado como pequena propriedade e outro (8%) foi classificado como média propriedade.

Figura 4: Classificação dos estabelecimentos rurais dos comerciantes da feira do sindicato de Ituiutaba/MG de acordo com a área.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Souza (2023).

O estabelecimento rural classificado como média propriedade é pertencente à feirante nº 17, que afirmou: “nosso chão é de herança, foi dividindo pros irmãos e depois foi juntando tudo de novo”. Além de esclarecer que da área total da propriedade, apenas 47% são destinados à produção para comercialização nas feiras, a feirante ressaltou: “nóis só usa um pedaço, no resto os irmãos do meu marido criam gado de corte”.

## **Considerações finais**

A feira do sindicato de Ituiutaba/MG é caracterizada pela comercialização de produtos da agricultura familiar, com ênfase em hortifrúteis frescos, principalmente produtos minimamente processados e com baixo uso de químicos. A maioria dos feirantes são produtores, o que cria uma interação direta entre produtor e comprador, fortalecendo a confiança e fidelidade dos clientes. Esse processo de interação social entre os indivíduos – algo amplamente defendido por Vygotsky (1989), pois, segundo o autor a interação é de extrema relevância para o desenvolvimento – é um momento profícuo para o aprimoramento das capacidades e potencialidades educativas e sociais. Alguns feirantes atuam como intermediários, comercializando produtos de terceiros para suprir demandas específicas.

A análise dos dados coletados indicou que a feira do sindicato se apresenta como um importante gerador de ocupação e de renda principalmente para mulheres e pessoas com idade avançada, levando em consideração que o meio agrícola é considerado por muitos como um meio de domínio masculino, a presença das mulheres nesse setor tão importante trará contribuições ao longo dos anos.

Em geral, as feiras desempenham um papel significativo para agricultores e agricultoras familiares, especialmente para aqueles de mais idade, por fatores como a oportunidade de se tornarem empreendedores e gerir seu próprio negócio, a flexibilidade nos horários de trabalho, a oferta de oportunidades econômicas, a promoção da integração social e a possibilidade de aplicar suas habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

As feiras também são espaços profícuos para o processo de ensino-aprendizagem, seja por parte dos feirantes, seja por parte dos seus frequentadores. Elas podem ser utilizadas até mesmo na educação não-formal, servindo de espaço de visitação para alunos dos diferentes níveis de ensino. Os professores podem utilizar-se dela para elaboração de projetos interdisciplinares que abordem língua portuguesa, matemática, ciências, dentre outras disciplinas e temas.

Acima de tudo, a feira do sindicato possibilita a inclusão econômica de muitas mulheres e pessoas de idade avançada, as quais, em não raras vezes, enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho convencional, seja pela discriminação de gênero, idade ou circunstâncias específicas. Diante disso, o ambiente da feira mostra-se acessível a esses grupos sociais à medida que oferece um canal de comercialização que contribui para a geração de renda e independência financeira junto ao seu grupo familiar.

## **Referências**

**ANDRADE, A. C. Efeitos da pandemia da Covid-19 aos agricultores familiares feirantes do município de Ituiutaba/MG.** 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2022.

BERMAN, N. A critical examination of informal learning spaces, **Higher Education Research & Development**, v. 39, n. 01, p. 127-140, 2020.

**BRASIL. Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979.** Altera o disposto nas artes. 49 e 50 da Lei nº 4.504, de 30 de novembro

de 1964 (Estatuto da Terra), e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128322/lei-6746-79>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993.** Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/477400130/lei-8629-93>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945.** Brasília/DF: Presidência da República. Dispõe sobre a organização da vida rural. 1945. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126602/decreto-lei-7449-45>. Acesso em: 20 Mar. 2024.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções – Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**, Setúbal, Portugal, v. 02, n. 02, p. 10-25, 2014.

FACCIN, R. D. Percepções femininas sobre a participação em Feira Livre. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba/PR, v. 07, n. 04, p. 38256-38261, Abr. 2021.

FRATARI, O. F. **Do campo à feira:** a gestão financeira no contexto da agricultura familiar. 2019. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1983. 93 p.

GOHN, M. G. Educação não formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, I, 2006, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo/SP: USP, 2006.

GUIMARÃES, C. A. **A feira livre na celebração da cultura popular.** 2010. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Cultural e Organização de Eventos) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2010.

KIYOTA, N.; GOMES, M. A. O. Agricultura familiar e suas estratégias de comercialização: um estudo de caso do município de Capanema, Região Sudoeste do Paraná. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras/MG, v. 01, n. 02, p. 43-54, Ago./Dez. 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2017. 375p.

MARTINS, R. M.; CAMPOS, V. C. **Guia prático para pesquisa científica.** Rondonópolis/MT: Unir, 2003. 90p.

MEDEIROS, J. C. **O turista vai à feira:** usos e possibilidades do turismo cultural na feira de Currais Novos/RN. 2012. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) - Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Currais Novos/RN, 2012.

MENEZES, B. G.; SOARES, R. O.; TIBÉRIO, M. L.; TAVARES, P. V. Análise da FEPRAF - A feira da produção da reforma agrária da agricultura familiar de Júlio de Castilhos/RS.

**Revista GeoNordeste**, São Cristóvão/SE, ano XXX, n. 02, p. 119-135, Jul./Dez. 2019.

NASCIMENTO, M. R.; JAEGGI, M. E. C.; SALUCI, J. C. G.; GUIDINELLE, R. B.; ZACARIAS, A. J. Perfil dos Feirantes de Hortaliças do Município de Alegre/ES. **Cadernos de Agroecologia**, v. 11, n. 02, 2016.

PEREIRA, V. G.; BRITO, T. P.; PEREIRA, S. B. A feira-livre como importante mercado para a agricultura familiar em Conceição do Mato Dentro (MG). **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU**, Taubaté/SP, v. 10, n. 02, p. 67-78, Dez. 2017.

QUEIROZ, T. A. N. O complexo circuito das feiras livres de Natal-RN. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 19, 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT33/ArtigoSH2011.pdf>. Acesso em: 1 Mai 2024.

SANTOS, M. V.; SANTOS, J. C. A configuração da agricultura familiar na feira do sindicato em Ituiutaba/MG. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba/MG, v. 11, n. 1, p. 19-37, Jan./Jul. 2020.

SILVA, M. N.; CECCONELLO, S. T.; ALTEMBURG, S. G. N.; SILVA, F. N.; BECKER, C. A agricultura familiar e os circuitos curtos de comercialização de alimentos: estudo de caso da feira livre do município de Jaguarão, RS, Brasil. **Revista Espacios**, Caracas/Venezuela, v. 38, n. 47, p. 07-20, 2017.

SOUZA, T. A. F. **Análise do perfil socioeconômico dos comerciantes da feira do Sindicato de Ituiutaba/MG**. 2023. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Agronomia) – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ituiutaba/MG, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo/SP: Martins Fontes, 1989.

## CAPÍTULO IX

### **CINE DEBATE COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA: um relato de experiência**

*Adriane Quelli Agostinho dos Santos*

*Livia Prudente de Moraes*

*Allisson Rodrigues de Rezende*

*Amanda Fialho*

#### **Introdução**

O termo agroecologia foi cunhado em publicações científicas desde década de 1930 (Wezel *et al.*, 2009), contudo foi a partir dos anos 1980 que a área da agroecologia ganhou destaque no meio acadêmico, impulsionada pelas publicações de dois pesquisadores que dedicaram suas vidas ao estudo das práticas agroecológicas em agroecossistemas: Miguel Altieri que publicou, em 1983, um livro fundamental intitulado "Agroecology," enquanto Gliessman, em 1978, lançou o "Memorial del seminario regional sobre la agricultura agrícola tradicional". A partir dessas obras pioneiras, muitas outras publicações de relevância surgiram, sempre com o intuito de promover a agroecologia e sua visão de uma agricultura

sustentável, que deve estar intimamente associada ao uso de insumos orgânicos.

Segundo Altieri (2000), a agroecologia deve ser considerada integrando os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos. Em sua essência, a agroecologia busca promover uma integração harmoniosa entre os sistemas agrícolas e os ecossistemas naturais, levando em consideração a diversidade biológica, os ciclos naturais, os processos ecológicos e as interações entre os organismos. Ela se baseia em práticas que respeitam os princípios ecológicos, buscando minimizar o uso de insumos externos, como pesticidas químicos, e maximizar o aproveitamento dos recursos disponíveis no ambiente. Gliessman (2002) reafirma a sustentabilidade como um fator crucial na produção agroecológica, destacando a importância da agroecologia na promoção de mudanças sociais e ecológicas.

Nesse contexto, a agroecologia passa a ser entendida como uma ciência com grande potencial transformador, oferecendo uma alternativa aos métodos de produção convencional defendidos pela Revolução Verde.

Entre os princípios que fundamentam essa área de estudo, podemos citar:

- i) Diversificação, que promove a diversidade de culturas, espécies e variedades, bem como o uso da rotação de culturas e consórcios, visando aumentar a resiliência dos sistemas agrícolas e reduzir a incidência de pragas e doenças.
- ii) Ciclagem de nutrientes, que valoriza a reciclagem de nutrientes dentro do sistema agrícola por meio do uso de adubação orgânica, compostagem, esterco animal e

culturas fixadoras de nitrogênio, reduzindo a dependência de fertilizantes químicos sintéticos.

iii) Manutenção dos inimigos naturais, que estimula o controle biológico de pragas, incentivando a presença e ação de inimigos naturais, como predadores e parasitoides, para reduzir as populações de pragas e diminuir a necessidade de pesticidas químicos.

iv) Participação comunitária, que valoriza a participação ativa das comunidades locais na tomada de decisões relacionadas à agricultura, incentivando a agricultura familiar, a agricultura de base comunitária e a troca de conhecimentos tradicionais.

v) Resiliência e adaptação, que busca desenvolver sistemas agrícolas resilientes, capazes de se adaptar às mudanças climáticas, eventos extremos e outras perturbações, por meio do manejo adequado do solo, conservação da água, uso de técnicas de cultivo sustentáveis e práticas de conservação da biodiversidade.

Mesmo com todo o entendimento sobre a importância dos estudos em agroecologia para promover uma produção agrícola sustentável, os desafios para a divulgação do tema "agroecologia" permanecem significativos, especialmente fora do contexto acadêmico. Segundo Candiotto (2020), a agroecologia apresenta uma grande importância como ferramenta para soberania alimentar e territorial, sendo fator gerador de autonomia produtiva, principalmente para o homem do campo.

Nesse cenário, a educação desempenha um papel essencial na mudança de paradigmas da sociedade moderna. Ela tem o poder de transformar mentes, ampliar horizontes e

promover a conscientização sobre questões sociais, ambientais, políticas e culturais. A educação é fundamental para criar uma base sólida de conhecimento e estimular a reflexão crítica com toda a sua multidimensionalidade.

Entretanto, a educação não se restringe apenas ao ensino. A extensão universitária, por exemplo, é uma das formas de os pesquisadores estabelecerem um contato de troca de saberes com a comunidade local, por meio da relação dialógica discutida por Paulo Freire (1985).

Ações extensionistas configuram-se como ferramentas úteis à disseminação de conceitos, de ideias e de experiências, pois podem promover a troca de conhecimentos entre pesquisadores e comunidade. A realização de ações extensionistas pode capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Nesse sentido, ações de cunho extensionista, com foco na agroecologia, podem contribuir para a desmistificação de práticas agroecológicas, incentivando sua adoção em diferentes contextos produtivos.

Além disso, a extensão possibilita a adaptação de tecnologias agroecológicas às realidades locais, fortalecendo a autonomia dos agricultores e a sustentabilidade dos sistemas produtivos.

Dessa forma, o desenvolvimento de ações de cunho extensionista visa alcançar um público mais amplo, que, de outra forma, não teria acesso ao conteúdo no seu dia a dia. Nessa perspectiva, sabendo que vários trabalhos (Fonseca, 2017; Lopes; Lima; Silva, 2018; Santos; Gurgel; Augusto, 2018; Souza; Anderle; Silva, 2022; Machado *et al.*, 2023) utilizam o cine debate como ferramenta de ensino-aprendizagem, optou-se

em utilizar o cine debate para abordar a temática de agroecologia.

Afinal, é importante ressaltar que: a experiência de assistir a um filme, as informações obtidas através dele e, principalmente, aquilo que será refletido após o filme, é uma experiência única para cada indivíduo.

Nesse aspecto, Duarte (2002), inclusive, aponta que:

ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (Duarte, 2002, p. 17).

Nesse caminho, Napolitano (2003) tece algumas considerações ao utilizar filmes relacionados à Biologia. Para o autor, podem ser usados filmes de várias categorias:

Não apenas filmes de ficção científica, mas também filmes de aventura ou dramas sobre ambientes naturais e processos vitais podem servir para o professor de Biologia problematizar e desdobrar discussões sobre e conteúdo de sua disciplina. Nesses filmes, podemos encontrar representações da biosfera, da genética ou de ecossistemas. Além disso, alguns filmes podem se articular com as categorias gerais que organizam a área de ciências da natureza – a investigação e compreensão. Nos filmes de ficção científica abundam procedimentos investigatórios e explicações dos fenômenos (muitas vezes sobrenaturais) que normalmente são seu mote. Quase sempre essas explicações e procedimentos são questionáveis e não possuem base científica aprofundada, mas podem fornecer um contraponto interessante com o campo científico real e as verdadeiras descobertas e explicações (Napolitano, 2003, p. 40).

Exposto isso, o objetivo do presente trabalho foi realizar uma ação extensionista para realizar discussões sobre agroecologia por meio de cine debate, visando promover uma reflexão crítica sobre o tema, contribuindo para uma maior conscientização e adoção de práticas sustentáveis na agricultura.

## **Metodologia**

Este trabalho utiliza o cine debate como forma de abordar as temáticas da agroecologia. Assim, pode ser caracterizado como pesquisa-ação. Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

A exibição dos documentários foi realizada fazendo uso de projetor multimídia. O cine debate ocorreu presencialmente no Auditório do Bloco C da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba, em 07 de julho de 2023 às 19h. O local de realização da ação extensionista apresentava cadeiras almofadadas. Neste dia, também, foram oferecidos sacos com pipoca ao público, para que pudessem verdadeiramente ter a sensação de estarem em uma “sessão cinema”.

As inscrições para o cine debate não tiveram ônus e foram realizadas através de formulário eletrônico, com link disponibilizado na legenda da postagem de divulgação do evento feitas nas mídias sociais, como o Instagram

<<https://www.instagram.com/p/CtjgVh2M3S2>>, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba, como mostrado na Figura 1.

Figura 1: Imagem de divulgação do evento vinculada nas mídias sociais da (UEMG) Unidade Ituiutaba.



Fonte: Adriane Quelli Agostinho dos Santos (2023).

Foi realizada uma sessão de cine debate, com duração de 3 horas e 30 minutos, com dois filmes selecionados para comporem o cine debate, são eles:

a) *Kiss the Ground* (2020), dirigido por Joshua Tickell e Rebecca Harrell Tickell, cujo título em português é “Solo fértil: agricultura regenerativa”: Categorizado como documentário, com 84 minutos de

duração, disponível na plataforma Netflix no dia da exibição. O filme mostra o trabalho de um agrônomo conservacionista que viaja pelos Estados Unidos da América (EUA) difundindo informações aos fazendeiros, produtores e demais interessados em como o funciona a fisiologia do solo, sua composição, características, explicando sobre o gás carbônico e o efeito estufa. Além de abordar a diferença entre desertificação e regeneração do solo, demonstrando as melhores práticas agroecológicas e as vantagens desta regeneração, tentando fazer com que entendam que a principal ferramenta da agricultura é o solo. Ativistas, cientistas, agricultores e políticos também são personagens neste documentário que abrange uma gama de informações técnicas, com a apresentação de vários dados sobre a ‘Agricultura Regenerativa’.

b) “*The biggest little farm: the return*” (2022), dirigido por John Chester, de título em português, “A pequena grande fazenda: o retorno”: Categorizado como documentário, com 29 minutos de duração, disponível na plataforma Disney+ no dia da exibição. Tal filme pode ser considerado um estudo de caso, já que retrata a vida de uma família, que se muda para uma fazenda, com planos de aplicar práticas sustentáveis no local, como a agricultura orgânica, e registra a realidade do seu dia a dia. O filme mostra a realidade de uma família produzindo alimentos de forma sustentável, sem utilização de agrotóxicos e, se deparando ao longo do tempo, com problemas como solo árido, as secas, os incêndios, falta de experiência com agricultura sustentável, pássaros comendo seus pomares, coiotes matando as galinhas e tudo mais que envolve um ambiente com tanta biodiversidade, lidando com tudo que isto implica, e registrando tudo ao longo de uma década.

Após a apresentação dos documentários, foi realizado um debate com todos os participantes, mediado pela Professora Doutora Amanda Fialho, a fim de serem discutidas as impressões que os participantes tiveram com os documentários apresentados.

Por fim, os participantes responderam a um formulário eletrônico com perguntas simples para deixar registrada sua opinião sobre a ação extensionista realizada.

## Resultados e Discussão

Ao ser iniciado o cine debate, os documentários foram projetados no telão, e as luzes apagadas (Figuras 2 e 3).

Figura 2: Participantes do cine debate, no auditório.



Figura 3: Cena do documentário “Solo fértil: agricultura regenerativa”.



Fonte: Fotos de Adriane Quelli Agostinho dos Santos (2023).

Após a análise dos dois documentários assistidos, observa-se um contraponto entre os filmes, não sendo a escolha dos dois temas meramente casual. O intuito foi propriamente despertar nos participantes, o desenvolvimento de consciência ambiental, da sustentabilidade, além de senso crítico sobre o meio ambiente, com informações técnicas sobre solo e práticas

agroecológicas, mas também apresentar a realidade de uma família, vivendo o dia a dia em um ambiente com hábitos sustentáveis, lidando com os diversos processos que um local com grande biodiversidade proporciona.

Afinal, além das práticas mostradas em grande escala, com investimentos muitas vezes altos, diversas técnicas discutidas nos filmes podem ser usadas até mesmo nos quintais das casas dos participantes, que buscam por alimentos mais saudáveis.

Nessa direção, Neves *et al.* (2000) relatam que:

O binômio saúde/alimentação vem despertando a atenção do consumidor na busca por alimentos mais saudáveis. Não é, portanto, surpreendente que a agricultura orgânica se apresente em ampla expansão em nível mundial por suas características de sustentabilidade e produtos de qualidade com certificação de origem que atendem à crescente demanda por parte de consumidores mais exigentes (Neves *et al.*, 2000, p. 06).

Sendo assim, a escolha dos documentários apresentados tem como principal foco as práticas sustentáveis, bases da agroecologia, a qual é entendida como uma ciência com grande potencial transformador, mas que ainda não é tão amplamente difundida e discutida. Dessa maneira, utilizar o cine debate para propagar os conceitos agroecológicos, fora do ensino convencional, contribui de forma significativa para a reflexão e o aprendizado deste tema tão relevante.

Nessa esteira, uma das principais características do cine debate alicerça-se no fato de que cada indivíduo, com suas experiências de vida e culturais, conhecimento e referências, faz uma leitura individual das informações apresentadas.

Assim, cada participante terá uma visão diferente do conteúdo, o que torna esta experiência ainda mais considerável. Qual será a percepção de cada um sobre aquele tema? O que cada um levará como bagagem desta experiência?

O cine debate promoverá o encontro com o cinema, em uma situação coletiva, mas a experiência será individual.

Assim, segundo Berti e Carvalho (2013):

O cinema por se apresentar como um grande território permite-nos fazer escolhas. A partir de um filme, por exemplo, podemos ser outro, viver em outro lugar, pertencer a outra cultura. O cinema, portanto, pode ser uma frutífera experiência de agenciamento com o outro (Berti; Carvalho, 2013, p. 185).

À vista disto, após a exibição dos documentários, a professora Doutora Amanda Fialho, mediadora da ação extensionista, elencou alguns aspectos que foram expostos nas obras audiovisuais, direcionando aos participantes as indagações, para que estes expressassem suas opiniões sobre os filmes.

A Figura 4 representa alguns destes momentos:

Figura 4: Mediadora do debate, professora Amanda Fialho dialogando com os participantes.



Fonte: Foto de Adriane Quelli Agostinho dos Santos (2023).

Por conseguinte, foram discutidas diversas temáticas envolvendo o meio ambiente, sendo algumas: os benefícios e malefícios do uso de agrotóxicos nas culturas alimentares, suas motivações, bem como a legislação envolvida e as alternativas para além dos agrotóxicos; as diferenças entre alimentos orgânicos e alimentos produzidos no sistema convencional, e as dificuldades de os produtores adotarem medidas mais sustentáveis.

Nesse contexto, Neves *et al.* (2000) ressaltam que:

É preciso observar que um sistema orgânico de produção não é obtido somente na troca de insumos químicos por

insumos orgânicos/biológicos/ecológicos. Requer o comprometimento do setor produtivo com o sentido holístico da produção agrícola, onde o uso eficiente dos recursos naturais não renováveis, a manutenção da biodiversidade, a proteção do meio ambiente, o desenvolvimento econômico, bem como, a qualidade da vida do homem esteja igualmente contemplada (Neves *et al.*, 2000, p. 07).

Também foram debatidas questões sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), trazendo à discussão, o desconhecimento destas como alimento por grande parte da população e os benefícios de se cultivar diferentes espécies alimentares em um mesmo ambiente, dando origem às agroflorestas.

Neste contexto, foram discutidos também temas envolvendo compostagem, saúde do solo, agricultura regenerativa, mudanças climáticas e efeito estufa, desmatamentos, desertificação do solo, agricultura orgânica, utilização de produtos químicos na agricultura, sustentabilidade, educação ambiental, responsabilidade de cada um quanto ao meio ambiente, também as mudanças de práticas que podem ser feitas em casa, para nos tornamos mais sustentáveis, dentre outros temas.

Assim, a diversidade de perspectivas e de reflexões que o cine debate provocou, após as apresentações dos documentários, é demonstrada nas respostas e indagações.

Inicialmente, serão apresentadas algumas das respostas à pergunta: “O que você melhor compreendeu dos documentários?” (Quadro 01).

Quadro 01: Síntese de algumas respostas dos participantes quanto à pergunta realizada “O que você melhor compreendeu dos documentários?”.

Algumas respostas dos participantes	<b>Implicações para a agroecologia e educação ambiental</b>
<p><i>“Que existe chance de se recuperar um solo/terra degradada basta apenas ter investimentos e disposição para tal. O tanto de terra agricultável que já existe é o suficiente para a sobrevivência humana é só uma questão de diversificar a produção.”</i></p>	<p>Despertar o senso crítico quanto ao cuidado e a utilização do solo, e da agricultura, no geral, visando não apenas os benefícios e impactos a curto prazo, mas, principalmente, a longo prazo, um dos alicerces das práticas sustentáveis.</p>
<p><i>“A importância de se utilizar os produtos químicos de forma adequada para evitar a contaminação do solo e das águas.”</i></p>	
<p><i>“Quanto é difícil transformar uma prática de agricultura tradicional, com uso de muitos agrotóxicos em uma agricultura sustentável, com o uso de adubação verde.”</i></p>	<p>Conhecer aspectos da agricultura convencional, de práticas mais sustentáveis e as dificuldades e vantagens das implementações destas.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Como mencionado, foi levantada por participantes a reflexão sobre a dificuldade que um produtor/agricultor encontra, ao fazer a transição de sua produção, que é realizada com práticas convencionais, para uma produção com práticas sustentáveis, que, muitas vezes, demandam investimentos altos, conhecimento técnico e acesso à informação. Infelizmente, Wezel *et al.* (2014), relatam que a maioria das práticas

agroecológicas tinham, até então, uma fraca integração na agricultura da época. Segundo os autores, tais práticas tinham potencial baixo ou médio para serem implementadas de forma mais ampla nesta década.

Por outro lado, Wezel *et al.* (2014) destacam:

Em contraste, a fertilização orgânica, a fertilização dividida, o cultivo reduzido, a irrigação por gotejamento, o controle biológico de pragas e a escolha de cultivares já têm níveis de integração médios ou altos na agricultura de hoje e potencial médio ou alto para o futuro (Wezel *et al.*, 2014, p. 16).

Portanto, no contexto atual, com a crescente escassez de recursos e as mudanças climáticas, que representam um dos maiores desafios ambientais a serem enfrentados pela humanidade, a implementação de práticas agrícolas mais sustentáveis torna-se uma urgência mundial.

Neste aspecto, Nobre e Oliveira (2018), abordam que:

A sustentabilidade só ocorrerá se o sistema preconizado for tecnicamente eficiente, ambientalmente adequado, economicamente viável e socialmente aceitável, premissas estas presentes em sistemas integrados de produção agropecuária (Nobre; Oliveira, 2018, p. 140).

Posto isto, os debates possibilitam a oportunidade de serem compartilhados diversos panoramas sobre esses temas tão necessários, estimulando a reflexão, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos participantes, produzindo questionamentos pertinentes e expandindo o conhecimento.

Assim, foram apresentadas a seguir algumas respostas dadas pelos participantes à pergunta: “Qual momento dos documentários mais chamou a sua atenção?” (Quadro 02).

Quadro 02: Síntese de algumas respostas dos participantes quanto à pergunta realizada “Qual momento dos documentários mais chamou a sua atenção?”.

Algumas respostas dos participantes	Implicações para a agroecologia e educação ambiental
<i>“O documentário abordar o uso do glifosato como algo errado ou chocante, a fim de comover o público não fornecendo uma explicação sobre o produto de como aplicar ou dosagem a ser usada.”</i>	Senso crítico e análise da situação, buscando sempre informações de fontes confiáveis para o conhecimento e tomada de decisão.
<i>“Da capacidade de regenerar o solo”</i>	Mais conhecimento sobre o solo e suas propriedades. Quebra de paradigmas sobre a agricultura sustentável.
<i>“Mesmo com as dificuldades é possível se recuperar uma área degradada, e torná-la produtiva novamente.”</i>	
<i>“Problemas que são causados quando se produz utilizando produtos de forma inadequada”</i>	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Prosseguindo, os dois documentários dão a devida relevância à saúde do solo, assim, ressaltamos como isto foi refletido na percepção dos participantes. As respostas dadas por eles durante o debate demonstram que as informações expostas os fizeram refletir sobre práticas agrícolas sustentáveis, que

levem em consideração a condição atual do solo, além da condição em curto e a longo prazo, e que a qualidade do solo interfere na qualidade da comida, do ar e da água. Ademais, os participantes também puderam refletir sobre a capacidade de regeneração do solo ao ser tratado da forma adequada, bem como sobre os gases do efeito estufa e, conseqüentemente, entendendo a importância do ciclo do carbono, para a agricultura e todo o meio ambiente.

Nesse aspecto, Nobre e Oliveira (2018) abordam que:

A transição do atual modelo de produção agrícola para um modelo de baixa emissão de carbono é um grande desafio, que representa, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade para o setor. A vulnerabilidade dos sistemas agrícolas está diretamente ligada às estratégias de adaptação ou mitigação a ser implementadas em curto, médio e longo prazo (Nobre e Oliveira, 2018, p. 16).

Por sua vez, um dos temas bastante refletidos e discutidos, após os documentários serem expostos, foi a utilização de agrotóxicos e sobre como estes não são verdadeiramente conhecidos por grande parte da população e, principalmente, por quem os utiliza diretamente. Quando perguntado aos participantes “qual momento dos documentários mais chamou sua atenção?” uma participante respondeu que a forma como falaram sobre o uso do glifosato, a forma como o mostraram como algo errado, “para chocar quem assiste”, foi o que mais a impressionou. O relato da participante vem de encontro ao desconhecimento acima mencionado, haja vista que o glifosato é um dos herbicidas mais utilizados no mundo, e que tem sido objeto de inúmeros estudos científicos devido às suas controversas implicações para a saúde humana e o meio ambiente.

Nesse sentido, Richmond (2018) ressalta que:

Embora, atualmente, muitas agências reguladoras tenham determinado que há pouco risco de efeitos adversos para a saúde, efeitos para o público em geral ou para os trabalhadores agrícolas que utilizam técnicas de manuseamento adequadas, a Agência Internacional de Investigação sobre Câncer (IARC), avaliando dados de perigo sobre o glifosato, identificou-o em 2016 como um carcinógeno de categoria 2A (provavelmente causador de doenças humanas) (Richmond, 2018, p. 01).

Portanto, resultados das pesquisas feitas com glifosato têm sido questionados devido a fatores como doses utilizadas, metodologias, populações estudadas, e outros, deixando ainda lacunas de conhecimento sobre os impactos a longo prazo e os efeitos sinérgicos com outros agrotóxicos.

Richmond (2018) discorre ainda que:

Dados sobre os efeitos do glifosato em organismos do solo são complexos, e as descobertas têm sido contraditórias (Soil Association 2016). Talvez isso não seja surpreendente, dado o número de fatores que entram em jogo: a composição de diferentes solos que não apenas determina quão fortemente o glifosato e o ácido aminometilfosfônico (AMPA) se ligam, mas também; a constituição da comunidade de microrganismos, o teor de água do solo, o padrão de uso do glifosato (se os solos testados foram expostos uma ou várias vezes) e se os solos contêm decomposição de material vegetal tratado com glifosato (Richmond, 2018, p. 4).

Faz-se necessário que informações de fontes confiáveis sejam difundidas cada vez mais, não somente sobre agrotóxicos de larga utilização, mas também sobre quaisquer produtos que são utilizados, sem tantos “holofotes” na agricultura, e que

podem gerar impactos diretamente no solo, na água, na terra, no ar e em todo meio ambiente.

### **Considerações finais**

Nota-se que o cine debate se apresentou como uma ferramenta eficaz de ensino-aprendizagem na abordagem de temas relacionados à agroecologia, visto que estimulou a participação e envolvimento da comunidade junto ao debate. A discussão desenvolve a habilidade de análise crítica dos participantes, além de estimular a reflexão e a capacidade de argumentação. Sendo assim, a inserção de recursos didáticos audiovisuais como filmes pode ser considerada ferramenta promotora de novas experiências e questionamentos.

Sabendo que agroecologia visa alcançar sustentabilidade social e econômica, em harmonia com o meio ambiente, experiências como estas podem ser replicadas para contribuir positivamente para a construção de novas ideias e perspectivas sobre temas tão relevantes e necessários.

### **Agradecimentos**

Os autores agradecem ao Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG) pela bolsa de extensão concedida à primeira autora para o projeto intitulado “Quais são as plantas do meu quintal?”, de autoria do Prof. Allisson Rodrigues de Rezende, que está vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ecologia e Agrobiodiversidade (NEPEEA).

### **Referências**

BERTI, A.; CARVALHO, R. M. O cine debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 24, n. 03, p. 183-199, Set./Dez. 2013.

CANDIOTTO, L. Z. P. Agroecologia: conceitos, princípios e sua multidimensionalidade. **AMBIENTES: Revista de Geografia e Ecologia Política**, Francisco Beltrão/PR, v. 02, n. 02, p. 25-75, jul./dez. 2020.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002 128p. (Coleção Temas & Educação, 3).

FONSECA, V. A. Cinema e ensino de história entre debates e práticas. **História, histórias**, Brasília/DF, v. 05, n. 09, p. 170-189, Jan./Jun. 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1985. 93 p. (Coleção: O mundo, hoje, v. 24). Título original: *Extención o Comunicación?*

GLIESSMAN, S. R. **Agroecología**: procesos ecológicos en agricultura sostenible. Turrialba, Costa Rica: CATIE, 2002. 359p.

LOPES, A. F.; LIMA, A. L. V.; SILVA, A. C. Q. Debate, café e cinema: uma experiência interdisciplinar. **Revista Extendere**, Mossoró/RN, v. 06, n. 01, p. 36-48, Jan./Jun. 2018.

MACHADO, V. L.; FIGUEIREDO, J. A. O.; MRUS, P. M.; BIULCHI, C. M. G.; VANINI, S. S. V. Cinema e Inclusão: uma análise sobre a utilização de filmes para promoção da sensibilização no espaço educacional. **Revista Ação e Reflexão**, Passo Fundo/RS, v. 02, n. 01, p. 01-13, 2023.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo/SP: Contexto, 2003.

NEVES, M. C. P.; MEDEIROS, C. A. B.; ALMEIDA, D. L.; DE-POLLI, H.; RODRIGUES, H. R.; GUERRA, J. G. M.; NUNES, M. U. C.; CARDOSO, M. O.; AZEVEDO, M. S. F. R.; VIEIRA, R. C. M. T.; SAMINEZ, T. C. O. **Agricultura Orgânica: Instrumento para a Sustentabilidade dos Sistemas de Produção e Valoração de Produtos Agropecuários.** Seropédica/RJ: Embrapa Agrobiologia, 2000. 22p. (Embrapa Agrobiologia. Documentos, 122).

NOBRE, M. M.; OLIVEIRA, I. R. (Eds.). **Agricultura de baixo carbono: tecnologias e estratégias de implantação.** Brasília/DF: Embrapa, 2018. 194 p.

RICHMOND, M. E. Glyphosate: a review of its global use, environmental impact, and potential health effects on humans and other species. **Journal of Environmental Studies and Sciences**, v. 08, n. 03, p. 416-434, Jul./Sep. 2018.

SANTOS, M. O. S.; GURGEL, I. G. D.; AUGUSTO, L. G. S. Documentário e cine debate como estratégia de pesquisa-ação em saúde: comunicando perigos, construindo saberes, promovendo saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória/ES, n. 20, v. 02, p. 129-139, Abr./Jun. 2018.

SOUZA, A. L. R.; ANDERLE, P. S. R.; SILVA, É. Q. Cine-debate online: o projeto Em Cena frente a pandemia de COVID-19. **Revista Participação**, Brasília/DF, v. 21, n. 38, p. 72-83, Jul./Dez. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo/SP: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de...).

WEZEL, A.; BELLON, S.; DORÉ, T.; FRANCIS, C.; VALLOD, D.; DAVID, C. Agroecology as a science, a

movement and a practice: a review. **Agronomy for Sustainable Development**, v. 29, n. 04, p. 503-515, 2009.

WEZEL, A.; CASAGRANDE, M.; CELETTE, F.; VIAN, J.-F.; FERRER, A.; PEIGNÉ, J. Agroecological practices for sustainable agriculture: a review. **Agronomy for Sustainable Development**, v. 34, n. 01, p. 1-20, 2014.

## CAPÍTULO X

### **CINEMA, INTERDISCIPLINARIDADE E “PEDAGOGIA ENGAJADA”:** um relato de experiência do “cine debate UEMG”

*Nathália de Moraes Coscrato*

*Mirela Alessandra Oliveira Lima*

*Aline de Carvalho Ciriaco*

#### **Introdução**

O projeto de extensão “Cine Debate UEMG” da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba, foi realizado em 2019 e objetivava promover um espaço de cultura, lazer e reflexão aberto à comunidade. Sua realização ocorreu a partir de uma somatória de esforços da comissão organizadora, composta por acadêmicos(as) dos cursos de Psicologia e de Direito e de uma docente do curso de Direito.

Inspirados(as) em bell hooks<sup>10</sup> (2020), o projeto de extensão “Cine Debate UEMG” foi idealizado buscando estimular seus participantes a pensarem criticamente sobre temas candentes em nossa sociedade e intimamente ligados aos direitos humanos, como a desigualdade de gênero, o racismo, a lgbtfofia, o autoritarismo, entre outros.

---

<sup>10</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins que escolheu esse nome em homenagem à sua avó e optou por grafá-lo com letras minúsculas pelo posicionamento político de “[...] recusa egóica intelectual” (Caruso, 2021).

Neste trabalho objetivamos descrever a experiência do projeto de extensão “Cine Debate UEMG” e refletir sobre as potências e os desafios de sua realização, considerando principalmente dois eixos de análise: a utilização do cine debate enquanto recurso pedagógico inspirado em uma “pedagogia engajada” (bell hooks, 2020) e sua configuração enquanto projeto de extensão composto, em sua organização, por membros dos cursos de Psicologia e de Direito.

Os dados utilizados para a análise deste projeto foram coletados por meio de registros realizados durante a execução das sessões do Cine Debate, tendo como base a experiência direta das autoras, que também foram organizadoras do projeto. A análise das informações será conduzida de forma qualitativa, articulando a teoria de bell hooks (2020). Salientamos, ainda, que o estudo não apresenta riscos aos participantes e garante a confidencialidade das informações de todas as pessoas envolvidas.

Iniciamos com um breve resgate bibliográfico da utilização do cinema enquanto recurso pedagógico e com alguns apontamentos sobre a “pedagogia engajada”, de bell hooks (2020). Em um segundo momento, passamos à descrição do projeto de extensão “Cine Debate UEMG”, resgatando um pouco da trajetória feita e relatando alguns dos desafios decorrentes de sua interdisciplinaridade. Ao final, destacamos algumas conclusões referentes aos ganhos e limites do projeto.

## **O cinema enquanto recurso pedagógico**

Desde a época do cinema mudo, a dimensão educativa do cinema desperta interesse (Xavier, 2008, p. 14). Segundo

Ismail Xavier, teórico e professor de cinema, essa dimensão educativa se configura de três diferentes modos:

De um lado, o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, seja pelo uso de qualquer gênero de filme (ficção, documentário) em sala de aula, com interação direta com a fala do professor, seja pela produção daquela modalidade especial a que se deu o nome de “filme educativo”, esse que supostamente se estrutura como ato comunicativo que apresenta, de um modo ou de outro, uma demarcação, uma metodologia de ensino, um princípio pedagógico, voltados para um domínio específico do conhecimento ou para o adestramento para uma prática (o vídeo tornou tal modalidade um item de grande sucesso comercial) (Xavier, 2008, pp. 14-15).

A dimensão formadora do cinema estaria presente, segundo Ismail Xavier, em toda e qualquer experiência de cinema (2008, p. 15). Ela se refere à formação dos indivíduos no tocante a “[...] valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório [...]” (2008, p. 15). No caso do “Cine Debate UEMG”, para além dessa dimensão formadora, o cinema estava inscrito em um planejamento diretamente voltado para a educação no âmbito de uma prática extensionista da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Ituiutaba/MG.

Olhar para a dimensão educativa do cinema possibilita compreendê-lo e instrumentalizá-lo como um grande aliado e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, em um relato de experiência sobre o Ciclo de Estudos e Cine

debates realizado pelo Coletivo Direitos Humanos, Cinema e Afetos (DiHCA), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e pelo Núcleo de Antropologia do Direito (NADIR), da Universidade de São Paulo (USP), a jurista Gabriela Perissinotto de Almeida e as antropólogas Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer e Carmem Lúcia Rodrigues apontam que:

[...]a linguagem cinematográfica, quando combinada com a da ciência, potencializa textos e reflexões, de modo que, juntas, elas mobilizam mais sentidos, podendo evocar sentimentos, lembranças e sensações que dificilmente um texto acadêmico, sozinho, permitiria (Almeida; Schritzmeyer; Rodrigues, 2021, p. 2880).

Com o aproveitamento da dimensão educativa do cinema, ele vem sendo empregado como recurso pedagógico em várias instituições de ensino no Brasil, desde o ensino infantil ao superior. A título exemplificativo, destacamos alguns projetos, como o Projeto Espreita, que foi realizado no âmbito do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina e promoveu uma série de ciclos de filmes e debates nessa universidade (Zambonato; Souza, 2010); o projeto Cine Jurídico, que foi realizado no âmbito do curso de Direito da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC), localizada no estado de Pernambuco, e esteve filiado à Federação Pernambucana de Cineclubes (Araújo, 2015, p. 96); e o cine debate “Racismo e Sofrimento Psíquico”, realizado pelo projeto “Cinema: subjetividade, cultura e poder”, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no estado da Bahia (Bispo; Mello, 2019).

No projeto “Cine Debate UEMG”, o cinema foi pensado para ser um recurso de uma “pedagogia engajada”. Segundo bell hooks, essa pedagogia consiste em “[...] uma estratégia de

ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização” (2020, p. 33). O seu foco central é capacitar os(as) discentes para pensar criticamente (hooks, 2020, p. 33)

Mas em que consiste o pensamento crítico? Buscando respostas, bell hooks retoma Richard Paul e Linda Elder, para quem o pensamento crítico é “autônomo, autodisciplinado, automonitorado e autocorretivo” (2020, p. 34). Segundo a pensadora estadunidense, ele envolve o “pensar conscientemente sobre ideias” (2020, p. 34), o que exige uma postura ativa do discente, que sai da posição de mero(a) consumidor(a) de informações prontas.

A autora bell hooks aponta que o primeiro passo para uma pedagogia engajada é a compreensão de que “[...] aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor” (2020, p. 47). Ela envolve, dentre outras coisas, a valorização do diálogo em sala de aula, a busca pela participação e engajamento dos(as) discentes, a construção de uma atmosfera de confiança em sala de aula, o reconhecimento da importância do pensamento independente e “[...] de cada estudante encontrar sua voz, que é única [...]” (hooks, 2020, p. 49 e 50).

No projeto “Cine Debate UEMG”, embora não estivéssemos em uma sala de aula tradicional composta por um(a) professor(a) e um grupo de discentes que se encontravam por um período do calendário letivo, tínhamos, por outro lado, a figura do(a) mediador(a) do debate, que foi executada por diferentes pessoas ao longo do projeto, e os(as) participantes das sessões, que também variaram. Conforme apontaremos mais adiante, a rotatividade de mediadores(as) e de participantes

trouxe alguns desafios e limites para a implementação de uma pedagogia engajada.

### **O projeto de extensão “Cine debate UEMG” e os desafios da interdisciplinaridade**

O projeto de extensão “Cine Debate UEMG” foi criado por um grupo de estudantes do curso de Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba, e foi desenvolvido ao longo do ano de 2019. A ideia inicial de unir sessões de cinema com debate surgiu a partir de uma atividade acadêmica voltada ao planejamento de ações para o evento da Luta Antimanicomial, que ocorre anualmente no campus de Ituiutaba/MG.

Embora a ideia original não tenha sido implementada no evento da Luta Antimanicomial devido a contratempos organizacionais, o potencial do projeto motivou os(as) estudantes a adaptá-lo e a idealizá-lo como um projeto de extensão que ocorreria durante no ano de 2019. Foi nesse contexto que surgiu a parceria com a docente do curso de Direito, que também, naquele momento, estava idealizando um projeto de extensão envolvendo cinema e Direito.

As propostas do projeto de cine debate do grupo de discentes do curso de Psicologia e da docente do curso de Direito, embora parecidas, não eram idênticas. A grande diferença entre elas é que a proposta da docente do Direito propunha, inicialmente, um recorte temático mais específico voltado para o ensino do Direito. Essa diferença exigiu um processo de diálogo, concessões e algumas adaptações antes de iniciarmos juntos(as) a execução do projeto.

Nos diálogos entre o grupo de discentes do curso da Psicologia e a docente do curso de Direito, identificamos que tínhamos em comum o desejo de promover, por meio do cinema, debates sobre temas que envolviam os direitos humanos de grupos historicamente oprimidos, como o racismo, a desigualdade de gênero, a LGBTfobia, a luta antimanicomial, entre outros. A partir da constatação de que compartilhávamos esse objetivo último em comum, o projeto de extensão “Cine Debate UEMG” se consolidou e o grupo responsável por organizá-lo foi batizado de “Coletivo Cena em Questão”.

Outro ideal da criação do “Cine Debate UEMG” compartilhado por todos seus integrantes era oferecer à comunidade, de forma gratuita, uma alternativa ao único cinema da cidade, que era marcado pela exibição apenas de filmes do circuito *mainstream*.

Destacamos que uma situação similar ocorreu nos projetos de extensão IFpipoca (voltado para o público infantil e infanto-juvenil) e Cine Arte (voltado para o público jovem e adulto), ambos realizados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Umuarama. Tais projetos, assim como o “Cine Debate UEMG”, tinham como objetivo a exibição de filmes em uma cidade que, tal como Ituiutaba/MG, contemplava apenas um cinema (Pereira; Silva; Abrantes, 2018, p. 37).

## **Execução do projeto**

A experiência do “Cine Debate UEMG” teve início em junho de 2019, com encontros quinzenais ou mensais na Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba, no estado de Minas Gerais, Brasil. As sessões eram realizadas em um dos três auditórios da universidade, sendo que cada encontro

durava em média três horas: o primeiro momento era dedicado à exibição do filme, seguido de debates e interações entre os participantes.

Para fomentar os debates, cada sessão foi mediada por pelo menos um(a) profissional ou estudante de diferentes áreas. Tais mediadores(as) eram pessoas convidadas pela comissão organizadora do “Cine Debate UEMG” para atuarem justamente na promoção dos debates após a exibição dos filmes.

Os encontros obedeciam a seguinte estrutura: após a exibição do filme/documentário, havia um breve intervalo para que os(as) participantes refletissem sobre o conteúdo. Em seguida, os(as) mediadores(as) contextualizavam o tema central, destacando alguns aspectos da obra cinematográfica e conectando-os ao contexto social. Os(as) mediadores(as) tinham liberdade para explorar diferentes perspectivas e o público era incentivado a fazer perguntas e a compartilhar suas próprias visões.

O coletivo organizador era composto por seis estudantes de Psicologia, duas estudantes do curso de Direito e uma professora do curso de Direito, responsáveis pelas principais tarefas de organização e execução do projeto. As tarefas foram distribuídas entre o grupo da seguinte maneira:

(1) *Curadoria dos filmes*: Os filmes a serem exibidos foram escolhidos em uma reunião inicial, guiada pelo calendário de lutas nacionais e internacionais, que fornecia diretrizes sobre as temáticas contemporâneas mais urgentes para serem debatidas;

(2) *Espaço de exibição*: Um dos membros do grupo era encarregado de contatar o setor de agendamento dos auditórios, reservar o espaço e informar aos demais qual dos três auditórios havia sido reservado, detalhando as especificidades técnicas do

local, como funcionamento do projetor, climatização, sistema de som, microfone para o(a) mediador(a), entre outros;

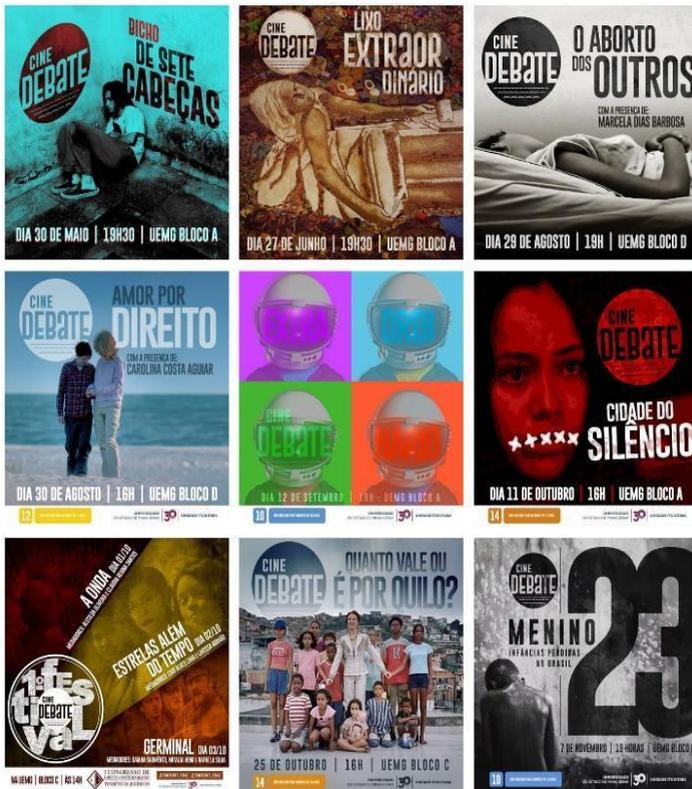
(3) *Convite de mediadores*: Qualquer integrante podia sugerir mediadores(as) interessantes para as sessões. Após a discussão, um membro do grupo ficava responsável por fazer o convite e manter o contato com as(os) mediadoras(es) até o dia do evento;

(4) *Divulgação das sessões*: Um dos discentes da comissão organizadora era designer gráfico. Era ele que produzia o material de divulgação (Figura 1), enquanto outra pessoa se encarregava de postar o conteúdo nas redes sociais. Além disso, os membros da comissão visitavam salas de aula do campus para convidar estudantes de todos os cursos, reforçando que poderiam trazer familiares e amigos(as). A divulgação também era feita por meio do Instagram da universidade;

(5) *Emissão e entrega de certificados*: Na entrada do auditório, uma pessoa registrava os dados dos(as) participantes para emissão de certificados. Após o evento, um(a) integrante do grupo enviava os dados ao setor responsável na universidade, recebia os certificados e os entregava na sessão seguinte ou em sala de aula.

Os filmes e documentários exibidos abordavam temas relacionados a grupos sociais mais vulneráveis, como pessoas com transtorno mental, trabalhadores(as) marginalizados(as), pessoas com deficiência, comunidade LGBTQIA+, mulheres, mulheres negras, população negra, crianças, entre outros. Abaixo, são detalhadas as obras cinematográficas exibidas, as datas comemorativas a que elas se relacionam, a área de formação das(os) mediadoras(es), o número aproximado de participantes por sessão e os temas abordados:

Figura 1: Material de divulgação.



Fonte: Acervo pessoal (2019).

- 1ª Exibição  
*Obra:* Filme “Bicho de Sete Cabeças”.  
*Data comemorada:* Dia Nacional da Luta Antimanicomial (18/mai.)  
*Mediação:* Coletivo “Cena em questão”, graduandos(as) em Psicologia.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 20 pessoas.  
*Tema:* O filme trata das violências a que eram submetidos(as) pacientes internados(as) em hospitais psiquiátricos.

- 2ª Exibição

*Obra:* Documentário “Lixo Extraordinário”.

*Data comemorada:* Dia Internacional do Trabalhador (01/mai.)

*Mediação:* Mestre em Ciências Sociais.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 10 pessoas.

*Tema:* O documentário trata de um projeto do artista plástico Vik Muniz no aterro sanitário situado no bairro Jardim Gramacho, em Duque de Caxias-RJ.

- 3ª Exibição

*Obra:* Documentário “O Aborto dos Outros”.

*Data comemorada:* Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (25/jul.)

*Mediação:* Mestra em Direito.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 40 pessoas.

*Tema:* O documentário explora a complexidade do aborto, especialmente no contexto de mulheres negras e de baixa renda.

- 4ª Exibição

*Obra:* Filme “Amor por Direito”.

*Data comemorada:* Dia do Orgulho LGBT (28/jun.)

*Mediação:* Mestra em Direito.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 30 pessoas.

*Tema:* O filme é baseado em uma história real e acompanha a batalha de uma policial lésbica, em fase de doença terminal, e de sua parceira para terem seus

direitos assegurados em um contexto institucional homofóbico.

- 5ª Exibição

*Obra:* Filme “O Extraordinário”.

*Data comemorada:* Setembro Amarelo, mês de prevenção ao suicídio.

*Mediação:* Coletivo “Cena em questão”, graduandos(as) em Psicologia.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 15 pessoas.

*Tema:* O filme explora os desafios enfrentados por um garoto com uma deformidade facial em seus primeiros meses na escola.

- 6ª Exibição

*Obra:* Filme “Cidade do Silêncio”.

*Data comemorada:* Dia Nacional de Luta contra a Violência à Mulher (10/out.)

*Mediação:* Graduanda em Direito; Graduanda em Direito.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 10 pessoas.

*Tema:* Baseado em histórias reais, o filme trata de uma série de feminicídios que ocorriam na Ciudad Juárez, no México, e da luta de uma jornalista para exigir justiça para esses casos.

- 7ª Exibição

*Obra:* Filme “A onda”.

*Data comemorada:* Festival organizado como parte das ações de apoio à greve em andamento na época.

*Mediação:* Doutora em História; Mestre em Ciências Sociais.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 30 pessoas.

*Tema:* O filme trata da experiência de um professor que cria, em uma escola, um projeto experimental sobre a formação de regimes totalitários.

- 8ª Exibição

*Obra:* Filme “Estrelas Além do Tempo”.

*Data comemorada:* Festival organizado como parte das ações de apoio à greve em andamento na época.

*Mediação:* Graduanda em História; Graduando em História; Doutora em Psicologia.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 15 pessoas.

*Tema:* Baseado em uma história real, o filme trata das vivências de três cientistas negras que atuaram na corrida espacial dos EUA na década de 60.

- 9ª Exibição

*Obra:* Filme “Germinal”.

*Data comemorada:* Festival organizado como parte das ações de apoio à greve em andamento na época.

*Mediação:* Especialista em Direito Constitucional; Especialista em Direito Público.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 15 pessoas.

*Tema:* O filme trata da exploração de trabalhadores em uma mina de carvão no século XIX e da resistência e luta por melhores condições de trabalho.

- 10ª Exibição

*Obra:* Filme “Quanto Vale ou É Por Quilo?”

*Data comemorada:* Dia da Consciência Negra (20/11)

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 10 pessoas.

*Mediação:* Graduanda em Psicologia e fundadora do Coletivo Negro da UEMG-Ituiutaba.

*Tema:* O filme intercala passagens do passado escravocrata do Brasil com imagens do presente, dando

ênfoque à exploração da miséria pelo marketing de uma ONG.

- 11ª Exibição

*Obra:* Documentário “Menino 23 – Infâncias Perdidas no Brasil”

*Data comemorada:* Dia da Consciência Negra (20/11)

*Mediação:* Coletivo “Cena em questão”, graduandos em Psicologia.

*Participantes na sessão:* Aproximadamente 5 pessoas.

*Tema:* O documentário retrata a situação de crianças que, após retiradas de orfanatos, foram submetidas a trabalho escravo em uma fazenda no Brasil na década de 1930.

Em síntese, o projeto contou com a participação média de 200 pessoas, entre estudantes de diferentes cursos, servidores (as) e integrantes da comunidade externa. Além disso, participaram 13 mediadores(as) convidados(as), entre professores(as), ativistas, estudantes da própria UEMG e de outras instituições de ensino da cidade, como a Universidade Federal de Uberlândia (UFU, Campus Pontal), Faculdade Mais (FacMais) de Ituiutaba e professores(as) da Rede Básica de Ensino.

## **Considerações finais**

Ao decorrer dos encontros, identificamos que a utilização da obra cinematográfica contribuiu consideravelmente para o engajamento do público. Segundo o educador Rogério de Almeida (2017), o cinema propõe um mundo de significação que flutua aos nossos olhos, desse modo a exibição da imagem em si implica a existência de uma outra imagem, construída a partir da interlocução entre a câmera e o(a) telespectador(a): o que surge daí se relaciona às vivências e experiências de cada um(a). Como consequência, a troca de interpretações sobre os filmes/documentários, por vezes, vem acompanhada de partilhas de vivências dos(as) participantes da sessão.

Observamos, nesse sentido, que os debates promovidos após a exibição dos filmes/documentários muitas vezes contaram com partilhas dos(as) participantes sobre suas próprias vidas ou situações que aconteceram com pessoas próximas. Essas situações eram acolhidas pelo próprio grupo que complementavam com outras experiências ou traziam algum conhecimento que gerasse uma discussão acerca da opressão vivenciada, produzindo um saber que desloca o sujeito do lugar de invisibilidade para um lugar de protagonismo frente a sua própria experiência.

A utilização do cinema como recurso pedagógico mostrou-se, assim, potente para a implementação de uma pedagogia engajada ao favorecer o engajamento das pessoas que acompanhavam as sessões e a troca de saberes. Destacamos, no entanto, que a rotatividade de mediadores(as) e de participantes dos cine debates talvez possa ter dificultado a construção de um ambiente de confiança entre todos(as) presentes, o que pode ter limitado, de alguma forma, as trocas ocorridas durante alguns debates.

O “Cine Debate UEMG” ficou também marcado, em toda sua trajetória, pela interdisciplinaridade. Ainda em fase de idealização, o fato dos(as) membros (as) serem de dois cursos diferentes trouxe alguns desafios para sua implementação que foram resolvidos através do diálogo. Destacamos que muitos dos debates promovidos dialogaram com diferentes áreas do saber, como o direito, a filosofia, a sociologia, dentre outras. Os (as) mediadores(as) convidados(as) para intermediarem os debates eram também acadêmicos ou profissionais de diferentes campos do saber, assim como os(as) próprios(as) participantes das sessões.

A equipe pretendia realizar o projeto em escolas e em outros espaços públicos, a fim de levar a proposta para outros espaços além da universidade, mas devido à limitação do tempo dos(as) organizadores(as), essa ideia não foi concretizada.

Este relato visou descrever a trajetória do “Cine Debate UEMG” ao longo de 2019, destacando suas estratégias, desafios enfrentados, resultados alcançados e aprendizados obtidos. Espera-se que a descrição do método de realização do projeto possa instrumentalizar outras instituições e coletivos para replicar e adaptar essa iniciativa, mostrando como o cine debate pode ser um recurso tanto na formação acadêmica quanto como um espaço cultural em territórios carentes de opções culturais.

## **Referências**

ALMEIDA, G. P. de; SCHRITZMEYER, A. L. P.; RODRIGUES, C. L. Cinema e direitos humanos (das mulheres): sentir e pensar potencializados. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 04, p. 2876-2898, Dez. 2021.

ALMEIDA, R. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 33, p. 01-28, e153836, 2017.

ARAÚJO, S. V. de. **Educação em direitos humanos através do cinema**: experiência docente no Sertão Central de Pernambuco. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife/PR, 2015.

BISPO, S. P.; MELLO, I. M. de. Psicologia e Cinema: possibilidade de ação diante da temática do racismo. **Revista UFG**, Goiânia/GO, v. 19, p. 1-14, e-59270, Set. 2019.

CARUSO, G. O vazio deixado pelas referências que se vão – Ou: perdemos bell hooks. **FGV Direito Rio**, Rio de Janeiro, 16 Dez. 2021. Disponível em: <https://direitorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vaio-ou-perdemos-bell-hooks>. Acesso em: 05 Ago. 2024.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, M. T.; SILVA, K. M. da; ABRANTES, T. dos A. Cinema, educação e transformação: relato de experiência dos projetos IFPIPoca e Cine Arte. **Experiência**: Revista Científica de Extensão, Santa Maria/RS, v. 04, n. 01, p. 35-51, Out. 2018.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 33, n. 01, p. 13-20, Nov. 2008.

ZAMBONATO, C. D.; SOUZA, M. S. de. Projeto espreita: o cinema como prática pedagógica no curso de direito da UFSC. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro/RJ, v. 01, n. 01, p. 100-109, Dez. 2010.

## CAPÍTULO XI

### **LATIM E DIREITO: uma abordagem cultural do ensino da língua latina nos cursos de graduação em Direito**

*Thalles Ricardo Alciati Valim*

#### **Introdução**

O ensino da língua latina perdeu muito de seu prestígio, tendo deixado de compor a matriz curricular da Educação Básica, com a reforma empreendida pela Lei n. 4.024/1961, assim como a de certos cursos do Ensino Superior, nomeadamente os de Direito e Filosofia.

Em grande medida, a retirada do latim das matrizes curriculares foi impulsionada pela percepção – ainda que equívoca – de que se trata de uma *língua morta*, sem qualquer utilidade para a formação dos alunos. Essa percepção foi construída a partir de uma visão utilitário-mercantilista do ensino, que condiciona a inserção de determinada matéria no currículo escolar à comprovação de sua utilidade para um profissional no mercado de trabalho (Ferreira, 2017). O latim foi uma das vítimas desse processo de transformação da Educação, tanto básica quanto superior, em um ambiente tecnicista. Mas, não foi a única, haja vista o igualmente progressivo desprezo pelas demais disciplinas que compõem as Humanidades.

Para que se reabilite o ensino do latim é preciso, portanto, e de início, desconstruir essas concepções. Antes de tudo, cabe dizer que o latim não é *língua morta* em nenhuma das acepções que se vinculam a essa expressão.

Pode-se entender como língua morta aquela que não é mais empregada em modalidade oral por nenhum conjunto de pessoas na atualidade. Esse primeiro sentido não pode ser atrelado ao latim, idioma oficial de um país – a saber, o Vaticano –; utilizado por membros de um determinado corpo religioso, o pertencente à Igreja Católica Apostólica Romana; e empregado para a construção de vocabulário técnico em diversos ramos da ciência. Seja na formulação de nomes científicos, seja nos elementos de uma tabela periódica, seja nas diversas expressões jurídicas, seja nas abreviaturas e convenções linguísticas utilizadas para a padronização de trabalhos científicos (*v.g.; ibidem; op. cit.; etc.; apud; in;* entre tantos outros exemplos), encontra-se o latim em uso.

O latim também não pode ser entendido como língua morta no sentido de inexistir qualquer variante que tenha adquirido autonomia e seja hoje dominante no emprego por um conjunto de pessoas. Todas as línguas românicas, também ditas neolatinas, nas quais se encontra a portuguesa, mas também a espanhola, a francesa, a italiana e a romena, podem ser entendidas como uma evolução do latim.

Claro é que, do latim de Cícero ao português de Camões, há uma grande distância a se percorrer. Não se pode desprezar essa variação, nem a pluralidade que se originou das diversas influências que vieram a moldar cada uma das línguas românicas. Mas é preciso também reconhecer que "nosso português mais fino é pouco mais que um latim atrapalhado" (Galindo, 2022) e que a sobrevivência de variantes populares de

uma determinada língua não deve ser interpretada como a falência ou a morte dela própria, mas apenas como a superação da modalidade que a elite de uma determinada época intitulou como "cultura". Em regra, o estudo da evolução das línguas indica que a variante sobrevivente é aquela pertencente às classes baixas (e mais numerosas). Portanto, aqueles que se debruçam sobre os fatos conducentes às mudanças linguísticas aprendem uma verdadeira "lição de democracia" (Galindo, 2022).

O estudo do latim permite aos falantes das línguas românicas dominar suas próprias línguas a partir de um ponto de vista cultural. Ao se verificar *o que há* de latim no português, por exemplo, também se constata *o que não há* dele. Essa segunda parcela também merece estudo, pois reflete a contribuição de outras culturas para a formação do português, nomeadamente a de povos árabes, de africanos e de indígenas.

Caetano Galindo (2022) apresenta um exemplo elucidativo desse multiculturalismo típico da língua portuguesa. A palavra "salutare", do latim clássico, em estágio posterior, veio a ser empregada como "salvare" pela plebe do Império Romano e, em etapa ainda mais avançada, atingiu a formulação "salvar", mediante contribuição dos árabes. Quando a palavra chegou às Américas, influenciada pelos indígenas, apresentou-se como "sarvá". Por fim, diante de certos padrões silábicos das línguas de matriz africana, transformou-se em "saravá".

Portanto, o ensino do latim, longe de reafirmar concepções colonialistas e representar uma postura hermética referente a outros elementos que contribuíram para a cultura brasileira, é instrumento que, se bem utilizado, permite arejar os horizontes interpretativos do povo lusófono.

Nessa tarefa, o grande desafio para o professor é, destarte, o de apresentar a língua latina como objeto em constante mutação e que não pode ser bem compreendido sem uma abordagem que seja, a um só tempo, histórica, contextual e cultural. Como ressalta Fátima Ferreira (2017), "(...) a importância que o Latim assume nas Humanidades requer, por conseguinte, que se atualizem os métodos, nomeadamente os modos de abordagem da gramática e de integração da cultura, relacionando-a no contexto histórico e social em que vivemos".

Tendo isso em mente, o presente capítulo pretende apresentar as razões específicas pelas quais o ensino do latim encontra, nos cursos de Direito, um ambiente propício para essa abordagem, bem como, quando aplicada, apresenta ganhos na formação humanista em geral, mas também crítica de um jurista. Para isso, apresenta-se inicialmente revisão bibliográfica e, posteriormente, analisam-se os dados obtidos com questionário aplicado em uma turma de "Introdução ao Latim Jurídico", do 1º semestre de 2024, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

### **O Direito no latim: uma abordagem cultural do ensino da língua nos cursos de Direito**

Não é de hoje que o ensino do latim se encontra vinculado a abordagens culturais e de contexto da sociedade romana. Ainda no século III d. C., os *Hermeneumata Pseudo-Dositheana* tinham por objetivo o ensino da língua latina a falantes de grego. O documento consistia num conjunto de diálogos que buscavam representar situações típicas da sociedade romana de então (Quednau, 2016).

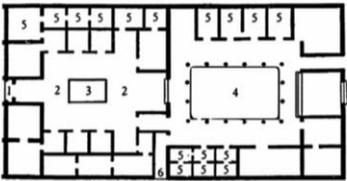
Manuais mais recentes também têm a mesma preocupação de inserção do aluno no contexto em que o latim era utilizado pelos romanos. Assim, os dois volumes do *Curso Básico de Latim*, de Paulo Rónai (2012; 2014), *Gradus Primus* e *Gradus Secundus*, apresentam capítulos com lições gramaticais bastante breves e expostas apenas no limite do que é necessário para a compreensão de textos que descrevem o cotidiano dos romanos, como o modo de vida rural (*vita agricola* ou *vita rustica*), o convívio entre professora (*magistra*) e alunos (*discipuli*), as relações familiares etc. Há um uso considerável de diálogos entre personagens fictícios que reaparecem a todo tempo entre as diversas lições, mantendo a atenção do aluno, que se familiariza com os personagens encontrando situações similares às suas e, ao mesmo tempo, pontos de divergência. Ao se avançar nas lições, a progressão de dificuldade é bastante sutil, fazendo com que o aluno não encontre resistência em reter novos casos e novas declinações, mais complexos do que os anteriormente apresentados. Especialmente em *Gradus Secundus*, encontram-se ainda jogos para fixação de classes de declinação, conjugação e vocabulário, como palavras-cruzadas (*verba intermutata*).

De modo ainda mais nítido, pode-se ver a intersecção entre cultura e aprendizagem do latim na obra de Hans Ørberg. Dividido em dois volumes, o primeiro (Ørberg, 2003a), intitulado *Familia romana*, contém 35 capítulos que acompanham uma típica família romana do século II d. C. (Figura 1). A abordagem para o ensino da língua latina é mediante o método natural, em que os alunos não fazem uso de exercícios de tradução para o vernáculo. Ao invés disso, aprendem gramática a partir de leitura contextual. Para alunos mais avançados, o segundo volume (Ørberg, 2003b), cujo título

é *Roma aeterna*, apresenta tópicos mais sofisticados da sociedade romana, tais como história, política e literatura.

Figura 1: Página do manual *Lingua Latina per se illustrata: prima pars: familia romana*.

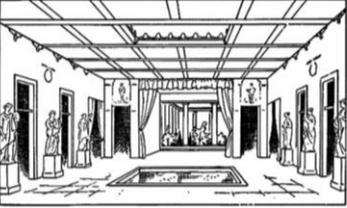
CAP. V



1. ostium  
2. atrium  
3. impluvium  
4. peristylum  
5. cubicula  
6. ostium

20 Syra, quae bona ancilla est, nāsum magnum et foedum habet. Iūlius est vir Aemiliae, fēminae pulchrae. Iūlius Aemiliam amat, quia ea pulchra et bona fēmina est. Aemilia Iūlium virum suum amat et cum eō habitat. Pater et māter liberōs suōs amant. Iūlius nōn sōlus, sed cum Aemiliā et cum magnā familiā in villā habitat.

25 In villā sunt duo ostia: ostium magnum et ostium parvum. Villa duo ostia et multās fenestrās habet.



In villā Iūlii magnum atrium est cum impluviō. Quid est in impluviō? In eō est aqua. In atrio nūllae fenestrae sunt.

nāsus  
Syra  
eō: Iūliō  
sōlus - a - um  
ostium et fenestra  
atrium  
eō: impluviō

Fonte: Ørberg (2003a).

Em ambos os volumes, há frequentemente apresentação de ilustrações que permitem ao alunos a fixação visual de utensílios tipicamente romanos, vinculados aos seus respectivos vocábulos latinos, como se depreende da imagem acima, extraída do primeiro volume de *Lingua Latina per se illustrata*.

Mas, na contemporaneidade, com as múltiplas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), há diversos outros tipos de materiais que podem ser utilizados para a integração entre cultura e língua latina. Particularmente, há um potencial considerável no emprego de vídeos lúdicos, por exemplo, mediante a apresentação de trechos de filmes e séries famosos. Afinal de contas, não faltam películas do gênero terror que giram em torno de exorcismos. Mas, para além desse nicho do mercado cinematográfico, é possível encontrar uma quantidade expressiva de material capaz de aproximar a língua latina de nossa própria cultura. Apenas exemplificativamente, encontram-se na rede social *Youtube* trechos de conversas inteiras em latim entre personagens de uma série americana denominada *Lost*. Essa obra audiovisual trata de uma queda de avião fictícia em uma ilha na qual não se tem qualquer contato com o resto do mundo e que é habitada por pessoas falantes de latim, denominadas "os outros". A reprodução de pequenos trechos da obra em sala de aula é capaz de instigar os alunos a buscar a tradução para conversas até então enigmáticas e que, conduzidas em latim, eram uma das diversas causas para todo o suspense do enredo.

Ainda no *Youtube*, deve-se destacar o canal *Scorpio Martianus*<sup>11</sup>, que abriga vídeos produzidos por Luke Amadeus Ranieri nos quais são apresentadas versões em latim de músicas

---

<sup>11</sup> Link: <https://www.youtube.com/@ScorpioMartianus>. Acesso em 26 ago. 2024.

de filmes célebres da Disney, como *Rei Leão*, *Alladin* e o *Estranho Mundo de Jack*, além de trechos dublados em latim de filmes como *Batman*, *Senhor dos Anéis* e *Jurassic Park*.

Mais especificamente ainda, no que diz respeito ao curso de Direito, os alunos de latim encontram-se em uma posição privilegiada, pois um dos elementos culturais de destaque para a sociedade ocidental é o Direito. Com efeito, a compreensão do Direito como cultura já foi destacada por filósofos do Direito tais como Miguel Reale (1992, p. 111-112):

O direito é, pois, uma espécie de experiência cultural, isto é, uma realidade que resulta da natureza social e histórica do homem, o que exige nele se considere, concomitantemente, tanto o que é *natural* como o que é *construído*, as contribuições criadores, que consciente e voluntariamente se integraram e continuam se integrando nos sistemas jurídico-políticos (Reale, 1992, p. 111-112).

A sociedade romana foi a primeira a identificar o Direito como um elemento fundamental de sua cultura. De forma até então inédita, a língua latina apresentou vocábulo próprio – a saber, *ius* – para diferenciar o conjunto de normas jurídicas das demais normas sociais. Para os romanos, o Direito era mesmo entendido como uma arte, como se percebe da célebre definição atribuída por Ulpiano ao jurista romano Celso, que viveu por volta do século 2 d. C., e reproduzida no início do *Corpus Iuris Civilis* (D. 1, 1, 1). Segundo essa definição, o Direito é a "arte do bom e do equo" (*ius est ars boni et aequi*) (Vasconcellos, 2017, p. 62). Em *De re republica* (1, 39), Cícero indica que a República é o bem de um certo povo e o que delimita um povo não é o pertencimento a determinado território, mas sua submissão voluntária ao Direito: "*res publica res populi, populus autem non omnis hominus coetus quoquo modo*

*congregatus, sed coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communionem sociatus*".

Um dos fatores preponderantes para a expansão do Império Romano foi a aplicação do Direito Romano a todo o território. Nessa empreitada, o Direito e o latim andaram de mãos dadas, pois a língua do Lácio permitiu que normas, a princípio concebidas para a cidade de Roma, fossem transpostas para realidades tão diversas quanto as de Alexandria e Olisipo (i.e., Lisboa). O latim auxiliou muito nesse processo, mediante a sua alta capacidade de síntese e a riqueza de suas figuras de linguagem (Ando, 2015).

Assim, a compreensão do vocabulário latino, específico do Direito, permite entender melhor como a sociedade romana foi se transformando com a expansão do Império e como eram as estruturas políticas e sociais daquela época. Pode-se, por exemplo, analisar a extensão de significado do termo *familia*, que, diferentemente dos dias atuais, não abrangia apenas cônjuges, parceiros, ascendentes, descendentes e colaterais (Quednau, 2016, p. 128). A *familia* romana tinha maior abrangência, incluindo também os escravos (*servi*), os quais originaram o próprio termo *familia*, a partir da palavra *famulus*, uma espécie de servo, próximo de seu senhor e que desempenhava funções de assistente e consultor (Rezende, Bianchet, 2023, p. 142).

Como já se disse, aprender o latim no contexto jurídico facilita a compreensão cultural da Roma Antiga e dos romanos daquela época. Apenas para citar outro exemplo, pode-se indicar o do vocábulo *persona*, isto é, pessoa. A noção de pessoa é central para a Teoria Geral do Direito Privado na atualidade, tanto que se apresenta como um dos eixos da Parte Geral do Código Civil. Não obstante isso, o vocábulo *persona* era pouco

usual entre os romanos, pelo menos nas fontes que sobreviveram até nossos dias. Trata-se de forte indicativo da forma como os próprios romanos se enxergavam. Na época, pouco se preocupava com a esfera individual de cada pessoa. O público e o privado estavam imbricados, de sorte que a preocupação maior era com as relações interpessoais do que com o indivíduo (Resende; Aguiar, 2019).

Nessa seara, destaca-se o manual *Introdução ao Latim Jurídico*, de Dárcio Rodrigues e Hércio Madeira. A obra (Rodrigues; Madeira, 2020) se preocupa em apresentar contextos relacionados ao Direito Romano, destacando o valor que os cidadãos romanos atribuíam à Ciência do Direito (*iurisprudentia*) e à Justiça (*iustitia*). Cada capítulo contém textos em latim que descrevem situações de atores jurídicos, como *praetores, ediles, iurisconsulti, iudices etc.* O vocabulário também é voltado para juristas, embora também apresente termos usuais para outros contextos cotidianos de um romano comum. Há um grande destaque para exercícios de tradução, seja do latim para o português, seja do português para o latim, no que consagra o método de ensino instrumental de línguas, sem se preocupar com a oralidade. Outra seção de destaque na obra é a intitulada *Regulae Vocabulaque Iuris*, em que adágios famosos em latim são apresentados ao aluno para fixação do vocabulário e das normas gramaticais apresentadas em cada capítulo.

### **O latim no Direito: como o ensino da língua beneficia a formação jurídica**

Não se questiona a forte influência que o Direito Romano exerceu, e ainda exerce, na formação dos ordenamentos

jurídicos contemporâneos pertencentes à família jurídica de *Civil Law*, a ponto de essa última também ser referida como família romano-germânica. Diversos foram os fatores que levaram a essa influência, assim como também foram múltiplas as formas de recepção do Direito Romano. Não cabe no escopo deste trabalho discorrer acerca dessas questões. O interesse é verificar que, devido a essa influência, é possível encontrar ainda hoje expressões e termos jurídicos em latim. O seu emprego é feito tanto em trabalhos doutrinários, quanto em peças processuais.

A utilização do latim, esparsamente, para indicar princípios, máximas ou conceitos técnicos pode ser caracterizada como um dos aspectos particulares da linguagem jurídica. Isso não a torna, por si só, uma linguagem críptica e opaca. Diversamente do que alguns detratores sustentam, a linguagem jurídica não existe com a finalidade de impedir que o cidadão leigo compreenda o que está sendo dito. Mas é verdade que a linguagem jurídica só pode ser plenamente compreendida e manuseada pelos seus falantes, quais sejam, os juristas.

A questão, então, consiste em saber se essa linguagem particular ao Direito existe como um fim em si mesmo ou se, ao invés disso, apresenta justificativas outras. Ao que parece, a resposta se dirige para a segunda alternativa. Natural é que cada campo do conhecimento científico desenvolva linguagem própria e a interpretação de termos científicos mediante aplicação de significado coloquial pode levar a sérios equívocos. Isso não é apanágio da Ciência do Direito (Moreira, 2001). Na Física, o conceito de "trabalho" é diverso daquele partilhado pela sociedade em geral, assim como o conceito jurídico de "trabalho" também adquire sentido próprio. Na Biologia, o sentido de "fruto" não é idêntico àquele que se faz presente no

cotidiano das pessoas e, do mesmo modo, diverge também do sentido jurídico para a mesma palavra.

Também há termos que não são partilhados com a linguagem coloquial, mas específicos de cada campo do saber e que não são compreensíveis para pessoas leigas. Na biologia, por exemplo, o termo "patela" indica o osso do joelho humano. Na geometria, há termos como poliedro e hipotenusa. No Direito, há outros tantos, como "negócio jurídico", "contravenção penal", "tributo", "mandado de segurança", "embargos de declaração".

Certamente, o desenvolvimento de termos técnicos e significados específicos para palavras partilhadas com a linguagem coloquial não ocorre por intenção dos cientistas em impedir o acesso ao conhecimento a todos que por ele se interessem. Ao contrário, a linguagem específica de cada campo do conhecimento científico é reflexo da complexidade que lhe é própria.

Contudo, embora a linguagem jurídica, assim como qualquer outra linguagem científica, encontre a sua validade nas premissas acima delineadas, nada justifica o recurso a palavras rebuscadas quando um vocabulário mais simples pode evocar os mesmos sentidos, sem perda de compreensão para os destinatários. Como alerta José Carlos Barbosa Moreira (2001), o uso não pode se encaminhar para o abuso. Nesse ponto, o alerta e a crítica são válidos.

Quando isso ocorre, a linguagem jurídica é transformada em "juridiquês", para se usar o termo pejorativo empregado por Conrado Hubner Mendes em artigo para o jornal *Folha de São Paulo* (2024). No "juridiquês", afirma Mendes, há confusão de "elegância com mau gosto, clareza com cafonice, termo técnico

com termo bizantino" (Mendes, 2024). O jurista afeito ao juridiquês, substitui "semana passada" por "hebdômada pretérita"; "Constituição" por "Magna Carta"; "CLT" por "Codex Obreiro"; "Código de Processo Civil" por "Pergaminho Adjetivo"; "Supremo Tribunal Federal" por "Pretório Excelso"; e por aí vai (Mendes, 2024).

"Juridiquês" não é linguagem jurídica. Pelo contrário, falta-lhe um dos principais elementos de uma linguagem técnica: a precisão dos termos científicos. Não há sinônimos variados em uma linguagem técnica, pois os termos científicos são dotados de significados bem delimitados (Moreira, 2001). Assim, não cabe substituir "bem" por "coisa", pois cada um dos termos tem sentido próprio. É melhor sofrer com a repetição inevitável de termos como "petição inicial" do que buscar neologismos que impliquem a perda de uma convenção semântica mínima entre juristas.

Infelizmente, o abuso do latim também faz parte do "juridiquês". Em verdade, esse tipo de linguajar faz largo emprego de expressões advindas de qualquer língua estrangeira, embora latim, alemão, francês, italiano e inglês sejam as mais utilizadas como fonte para expressões imperscrutáveis. Mendes (2024) exemplifica com o emprego frequente de "*Bundesverfassungsgericht*" para se referir à Corte Constitucional alemã.

Especificamente quanto ao latim, a utilização é ainda pior, pois o jurista, não raro, emprega termos por mera repetição do que já ouviu e, assim como um papagaio, reproduz sons cujo significado desconhece. Com isso, corre sério risco de empregar expressões latinas em contextos inapropriados. Assim, Marchi (2020) constata que:

(...) muitos advogados e até magistrados, por desconhecerem o idioma do Lácio, apenas decoram e repetem aquelas expressões, às vezes sem de fato lhes compreender a real significação; frequentemente as citam incorretamente, baralhando os termos, e com isso trazem um imerecido desdouro para a nobre profissão que representam (Marchi, 2020 p. XI-XII).

Precisamente para evitar o "juridiquês", o ensino do Latim nos cursos jurídicos é de grande valia. Ao se aprender a língua latina, o aluno evitará o emprego de expressões em sentidos equívocos ou mesmo o seu uso com grafias incorretas.

Para além disso, verifica-se quando há utilidade no emprego de expressões latinas e quando não há. Dessa forma, ao invés de salpicar termos em latim aqui e acolá, o jurista pode fazer uso do latim naquilo que a língua tem de melhor: a sua enorme capacidade de síntese.

Com efeito, a língua latina é bastante conhecida por seu potencial sintético. De início, as declinações já servem para evidenciar a função sintática das palavras em uma determinada frase, eliminando a necessidade de uma profusão de preposições e de estruturas frasais específicas. Em segundo lugar, a língua latina faz grande uso de elipse como figura de linguagem, ocultando palavras que podem ser subentendidas pelo seu contexto. Por isso, diversas expressões em latim permanecem em uso corrente atualmente, pois permitem exprimir ideais complexas mediante o emprego de poucos vocábulos. Uma dessas expressões latinas serve inclusive para exprimir essa grande qualidade da língua: *multa paucis*, isto é, falar algo de grande profundidade com bastante concisão. Quem já não ouviu alguém falar *carpe diem*, para se recomendar que alguém aproveite o presente e não se preocupe tanto com o futuro? Ou

então, *verba manent, scripta volant*, para indicar que o que é dito é facilmente esquecido, mas o que se escreve sobrevive ao passar das épocas?

A linguagem técnica faz uso dessa qualidade do latim, mediante emprego de expressões como *ibidem* ou *op. cit.*, por exemplo, para referenciar a mesma obra mencionada anteriormente.

No Direito, o mesmo fenômeno ocorre com expressões como *res perit domino* (isto é, os riscos de perecimento de uma coisa são assumidos pelo seu proprietário até que haja transferência de domínio a outrem); *in dubio pro reo* (em outras palavras, até que se prove o contrário, há a presunção de inocência do réu); *nullum crimen nulla poena sine lege*, que exprime a mesma regra encontrada no inciso XXXIX, do art. 5º, da Constituição Federal: "não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal".

Esse potencial de síntese que a língua latina possui permitiu a construção de diversos princípios jurídicos complexos, mas de fácil memorização pelo jurista. Embora ainda presente nos dias atuais, não se trata de fenômeno novo. Ainda quando o latim era a língua corrente, essas *regulae iuris* ganhavam destaque, fato que se evidencia pelo Título XVII, do Livro L, do Digesto Justinianeu, pertencente ao *Corpus Iuris Civilis*, intitulado *De diversis regulis iuris antiquis* (Das diversas regras do Direito Antigo), dedicado a expor tradicionais regras jurídicas. O título indicado se inicia com uma citação do jurista romano Paulo, em que esse último define regra como *quae rem, quae est, breviter enarrat* (D. 50, 17, 1), isto é, como uma fórmula que expõe *brevemente* o fato, tal como ele é. O título indicado é antecedido por outro que contém diversas definições jurídicas (*De verborum significatione* – D. 50, 16).

Juntos, eles foram considerados essenciais para a sistematização de todo o *Corpus Iuris Civilis* e tiveram grande influência nos desdobramentos da recepção do Direito Romano, quando, a partir de Pothier, apresentaram-se como os embriões das codificações civis (Moraes, 2017).

Mas o latim não serve apenas para a adoção de adágios latinos que expressam princípios e regras jurídicas de grande complexidade. Ele ainda hoje é manancial de termos técnicos utilizados até mesmo pela legislação. Dentre outros, pode-se citar *habeas corpus*, *habeas data*, *plebiscitum*, *exequatur*.

Vê-se, portanto, de tudo o que já se expôs, a utilidade que o ensino da língua latina tem para o aluno dos cursos de Direito no Brasil.

Para que o ensino do latim aos bacharelados em Direito seja proveitoso, faz-se necessária, portanto, a conexão das lições com o vocabulário jurídico específico. Recomenda-se que o docente lance mão, sempre que possível, de exemplos didáticos que contenham expressões latinas ainda em uso, para que a aplicabilidade do conhecimento adquirido seja sentida ainda em sala de aula.

### **O latim em prática: um relato de experiência do ensino do latim jurídico**

No mais recente Projeto Pedagógico do Curso de Graduação (Bacharelado) em Direito, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba, introduziu-se a disciplina optativa "Introdução ao Latim Jurídico". O objetivo da disciplina é o de apresentar vocabulário e gramática latinos a partir do contexto jurídico, habilitando os alunos a manusear expressões jurídicas em latim ainda em uso corrente.

Durante o primeiro semestre de 2024, houve a primeira turma da disciplina, composta por trinta e oito alunos do período noturno.

A princípio, o planejamento da disciplina foi feito com base no manual *Introdução ao Latim Jurídico*, de Dárcio Rodrigues e Hércio Madeira (Rodrigues; Madeira, 2020).

Entretanto, logo na primeira aula, percebeu-se que a quantidade de horas-aula disponíveis semanalmente (duas) e as deficiências em língua portuguesa que os alunos apresentavam exigiam adaptações no plano de ensino.

Destarte, as três avaliações dissertativas originalmente previstas foram substituídas por um processo de avaliação seriada. Em todas as aulas, os alunos faziam exercícios divididos em duas partes. Na primeira, os alunos construíam o vocabulário específico a ser utilizado na segunda parte. A primeira parte era, em regra, um jogo ("gamificação"), como palavras-cruzadas ou caça-palavras. A segunda parte continha cerca de vinte frases pequenas em latim que, em conjunto, formavam um único texto. Os alunos deveriam, então, traduzi-las com base no vocabulário construído na primeira parte. Por fim, a folha de exercícios continha uma terceira seção, na qual pequenos elementos gramaticais eram sintetizados em quadros e outros esquemas visuais.

Toda a dinâmica ocorria em sala de aula. No primeiro horário, os alunos faziam sozinhos as duas partes do exercício. No segundo horário, o docente procedia à sua correção, ressaltando os elementos gramaticais da terceira seção, bem como indicando conexões do texto com o contexto da época do Império Romano e a prática jurídica atual.

Ao final da aula, sempre que possível, eram apresentados vídeos lúdicos, com trechos de obras audiovisuais da atualidade em que a língua latina aparecia. O docente destacava quando o uso estava correto, mas também quando o "latim" à mostra na obra não era propriamente a língua latina.

Com o encerramento do semestre, foi distribuído um questionário para a turma, com seis questões, sendo as cinco primeiras objetivas e a última, dissertativa. As questões foram as seguintes:

1) Atribua 0 a 5 para cada uma das atividades abaixo, considerando a relevância que teve para o seu aprendizado de latim, sendo 0 “nenhuma relevância” e 5 “relevância absoluta”.

( ) Exercícios de tradução de frases.

( ) Palavras-cruzadas e Caça-palavras.

( ) Conexões das explicações com expressões jurídicas.

( ) Vídeos lúdicos.

( ) Explicações gramaticais.

( ) Atividades orais e no quadro de conjugação verbal e declinação de substantivos.

( ) Atividades orais e no quadro de tradução conjunta, do professor com a sala, de pequenos textos em latim.

2) Após o término da disciplina, qual a relevância que você considera que o conhecimento adquirido terá para a sua formação jurídica:

- Nenhuma relevância.
- Pouca relevância.
- Relevância média.
- Muita relevância.

3) Em comparação com outras disciplinas metajurídicas (isto é, que não são diretamente relacionadas a conhecimentos jurídicos – e.g. filosofia, sociologia, antropologia etc.), como você considera a disciplina de Introdução ao Latim Jurídico?

- De menor importância.
- De igual importância.
- De maior importância.

4) Após concluir a disciplina de Introdução ao Latim Jurídico, quão seguro ou segura você se sente para manusear expressões jurídicas em latim?

- Menos seguro ou segura do que quando iniciei a disciplina.
- Tão seguro ou segura do que quando iniciei a disciplina.

( ) Mais seguro ou segura do que quando iniciei a disciplina.

5) Numa escala de 0 a 10, quanto você recomendaria a outros alunos de Direito que fizessem a disciplina de Introdução ao Latim Jurídico?

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7  
( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

6) Descreva a sua experiência com a disciplina, incluindo expectativas anteriores à realização, considerações positivas e negativas após o término da disciplina e expectativas para o futuro.

Foram recebidas trinta e três respostas ao questionário.

Na primeira questão, todos os instrumentos de aprendizagem elencados receberam média simples superior a 4, sendo considerados pela maioria dos alunos como de grande ou absoluta relevância para a formação na língua latina. Os instrumentos com a menor média (4,24) foram: explicações gramaticais e conexões das explicações com expressões jurídicas. O instrumento com a maior média (4,51) foi a exibição de vídeos lúdicos.

Das respostas recebidas à primeira questão, percebe-se que, assim como ressalta a literatura sobre o tema, uma abordagem cultural é vista também pelos alunos como essencial para o aprendizado do latim.

Na segunda questão, 76,67 % dos alunos responderam que consideram de muita relevância o conhecimento adquirido para a sua formação jurídica. Os demais, cerca de 23,33 %, atribuem relevância média para a sua formação jurídica. Nenhum aluno atribuiu pouca ou nenhuma relevância.

Verifica-se que, diferentemente da percepção geral que levou à retirada do latim da matriz curricular, os alunos que têm a disciplina entendem que ela apresenta conteúdo de relevância para a sua formação.

Essa constatação é corroborada pelas respostas obtidas para a terceira questão. A maioria dos alunos, cerca de 65,5 %, consideram que a disciplina de Introdução ao Latim Jurídico tem igual importância em relação às demais disciplinas propedêuticas. Os demais alunos, cerca de 34,5 %, atribuíram importância maior ao aprendizado ao latim jurídico do que ao das demais disciplinas propedêuticas. Nenhum aluno reputou de menor importância a disciplina.

Ainda segundo a percepção dos alunos que finalizaram a disciplina (quarta questão), 70% se sentem mais seguros em aplicar expressões jurídicas em latim do que quando iniciaram o aprendizado da língua. Outros 26,67% percebem-se tão seguros quanto estavam no início da disciplina. Apenas 3,33% manifestaram-se menos seguros no manuseio de expressões jurídicas latinas do que quando começaram a aprender a língua latina.

Os resultados obtidos com a quinta questão também reforçam a boa imagem que os alunos têm da disciplina de Introdução ao Latim Jurídico, pois, numa escala de 0 a 10, as respostas deram uma média de 9,64 para a intensidade com que

recomendariam a outros alunos do curso de Direito que fizessem a disciplina.

Vê-se que o ensino do latim dá aos alunos do curso de Direito pelo menos a sensação de maior domínio no emprego de expressões típicas e, se a sensação de fato indicar habilidade com a língua latina, os equívocos apontados e os abusos no "juridiquês" poderão se reduzir na prática forense.

Na questão dissertativa, em que se pediu que os alunos descrevessem sua experiência com a disciplina, vários adjetivos positivos foram empregados, como "legal", "interessante", "incrível", "excelente", "bom", "ótimo", "lindo", "enriquecedor", "fascinante", "inédita", "bacana".

Alguns confessaram ter começado a disciplina com uma concepção negativa, por exemplo: "Eu achava que seria uma disciplina bem chata e que eu não iria gostar, mas me surpreendi muito, adorei fazer a disciplina e achei super leve e divertida, as aulas (sic). Achei muito legal vermos trechos de filmes em latim"; "Ao iniciar a disciplina, fiquei bastante receosa com o conteúdo (...). Porém, ao longo das aulas, as coisas foram fluindo, e eu aprendi bastante coisa"; "De início, pensei que a disciplina seria bastante difícil e complexa (...). Com o passar das aulas e as atividades dinâmicas, deixou (sic) a disciplina mais leve e hoje finalizo com uma vontade muito grande de aprofundar os estudos"; "(...) minha jornada na disciplina de introdução ao latim jurídico começou sem grandes expectativas, apenas movida pela curiosidade. No entanto, o que encontrei foi um verdadeiro tesouro. A leveza das aulas, as histórias sobre Roma, os filósofos, a música e a cultura. Eu realmente amei explorar esses novos conhecimentos".

Houve alunos que destacaram a vantagem de poder "relacionar o aprendizado com a matéria às expressões usadas por outros professores", sugerindo até mesmo que, para o futuro, haja na disciplina a apresentação de "mais jargões jurídicos, com a pronúncia com o sotaque mais próximo possível do latim dito à época". Em outro questionário, um certo aluno considerou que a disciplina ajudou a "compreender melhor as interpretações de alguns termos jurídicos".

Nas respostas, também foi dado destaque para as atividades de "caça-palavras e de traduzir as frases" pois, segundo um dos alunos, "prega mais na cabeça". Embora, para um aluno, "as palavras-cruzadas não tiveram efetividade nenhuma".

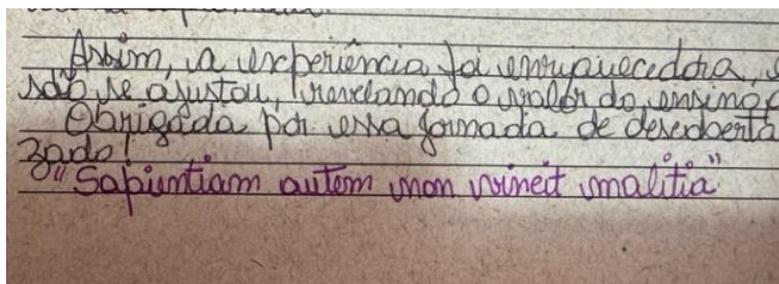
É possível perceber, na leitura das respostas, que os alunos entendem a complexidade do idioma, mas que já não se sentem mais tão estranhados com ele. Apenas a título de exemplo, certo aluno relatou assim sua experiência com a disciplina: "O primeiro contato com a disciplina foi um pouco tenso, mas no decorrer do semestre, foi possível compreender melhor a língua latina (...)". Em outra resposta, encontra-se algo semelhante: "Idioma complicado, porém foi uma ótima experiência".

Um grupo considerável de respostas apontou ainda a necessidade de maior carga horária para a disciplina, tendo também considerado que o interstício nas aulas, provocado por uma greve docente no meio do semestre, como um fator que teria atrapalhado um pouco o aprendizado. Ainda assim, esses alunos consideram ter tido uma experiência positiva: "(...) com pouco tempo já foi bom, imagina (sic) com semestre normal. Tenho certeza que com calendário normalizado, sem greve, será melhor ainda".

Os resultados elencados vão ao encontro da obra de Flora Alves (2015), que aborda como atividades gamificadas podem engajar públicos diversos e de várias faixas etárias, enfatizando que desenvolver uma solução gamificada é fácil e diminui o tempo de um treinamento, por exemplo. Na sala de aula, o professor se depara com um tempo, muitas vezes limitado, para abordar determinados conteúdos. Sendo assim, o uso de conteúdo impresso pode ser uma estratégia relevante para otimizar o processo de ensino-aprendizagem do latim, tornando-o motivador e eficaz.

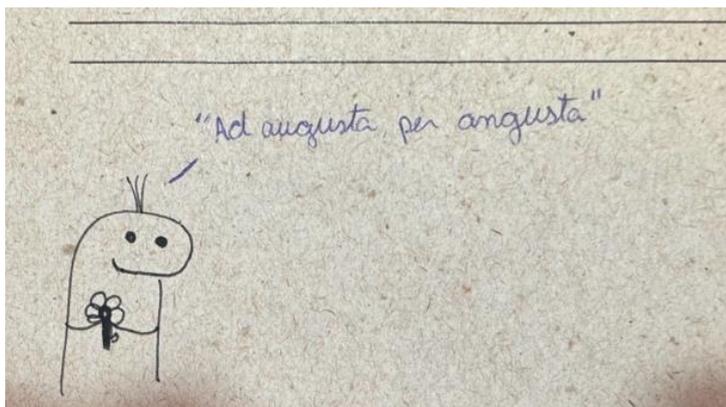
Por fim, na questão dissertativa, o professor ainda foi surpreendido com o uso, pelos alunos, de algumas citações de expressões jurídicas ensinadas no decorrer do semestre (Figuras 2 e 3).

Figura 2: Excerto de resposta ao questionário.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Figura 3: Excerto de resposta ao questionário.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### **Considerações finais**

A experiência com o ensino da língua latina para alunos do curso de Direito confirma que, se ministrada com metodologia e recursos adequados, a disciplina não é vista como inútil, enfadonha ou elemento arqueológico de um passado distante.

A utilização de métodos que busquem conectar culturalmente o aluno ao contexto em que a língua latina era falada torna-se essencial para despertar o seu interesse no aprendizado.

Para isso, a conexão com o contexto jurídico que, por si só, já possui um aspecto cultural, tanto na sociedade romana, quanto na contemporânea, pode ser explorada pelo docente, sobretudo quando a disciplina for dirigida a alunos do curso de

Direito. Os romanos valorizavam e tinham orgulho de uma de suas grandes "invenções", o Direito. Nada mais natural do que isso ser apresentado aos alunos junto ao ensino da língua latina.

Mas, além disso, é preciso apresentar aos alunos a possibilidade de inserção da língua latina no contexto atual, seja mediante exemplos que evidenciem a evolução do latim em termos da própria língua portuguesa atual, seja com o recurso às TIC e às metodologias ativas, como a *gamificação*. O fato de o latim estar presente na dita "cultura *pop*" não deve ser negligenciado. Pelo contrário, sempre que possível, a presença do latim em filmes, músicas e outras obras audiovisuais pode contribuir para desmistificar a noção de que se trata de uma "língua morta".

Com todo o exposto, não se diga que o processo de aprendizagem será fácil. O latim certamente é uma língua complexa, com elementos gramaticais que não existem na língua portuguesa, nomeadamente as declinações. Mas, quando a abordagem cultural adquire protagonismo, os resultados são positivos. Como disse um certo aluno de latim, *ad augusta per angusta*.

## Referências

ALVES, F. **Gamificação:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo: do conceito à prática. São Paulo/SP: DVS, 2014.

ANDO, C. **Roman social imaginaries:** language and thought in contexts of empire. Toronto/Canadá: University of Toronto Press, 2015.

FERREIRA, F. Ensinar e aprender latim no século XXI. **Boletim de Estudos Clássicos**, Coimbra/Portugal, v. 62, p. 125-137, 2017.

GALINDO, C. W. **Latim em pó**: um passeio pela formação do nosso português. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2022.

MARCHI, E. C. S. V. Prefácio. *In*: RODRIGUES, D. R. M.; MADEIRA, H. M. F. **Introdução ao latim jurídico – lucerna iuris**. 2. ed. São Paulo/SP: YK, 2020, p. XI-XIII.

MENDES, C. H. Juridiquês, a doença infantil do bacharelismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo/SP, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.pressreader.com/brazil/folha-de-s-paulo/20240125/281728389391391>. Acesso em 27 ago. 2024.

MORAES, B. B. Q. **Manual de introdução ao Digesto**. São Paulo/SP: YK, 2017.

MOREIRA, J. C. B. **Temas de Direito Processual**. São Paulo/SP: Saraiva, 2001.

ØRBERG, H. **Lingua latina per se illustrata**: familia romana. 2. ed. Indianapolis/EUA Focus, 2003a, v. 1.

ØRBERG, H. **Lingua latina per se illustrata**: Roma aeterna. 2. ed. Indianapolis/EUA: Focus, 2003b, v. 2.

QUEDNAU, L. R. Latim: língua e cultura em *Familia Romana*. *In*: SCHROEDER, D. N.; RODRIGUEZ, M. N.; GRAÇA, R. M. O. (Org.). **Pesquisa-ação**: cultura em sala de aula de línguas no NELE. Porto Alegre/RS: Instituto de Letras da UFRGS, 2016, v. 1, p. 127-135.

REALE, M. **O direito como experiência**. 2. ed. São Paulo/SP: Saraiva, 1992.

RESENDE, M.; AGUIAR, M. O latim no direito: do latim jurídico ao latim das Letras e das Ciências Humanas. **Matraga**, Rio de Janeiro/RJ, v. 26, n. 46, p. 54-71, Jan./Abr. 2019.

REZENDE, A. M.; BIANCHET, S. B. **Dicionário do latim essencial**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2023.

RODRIGUES, D. R. M.; MADEIRA, H. M. F. **Introdução ao latim jurídico – *lucerna iuris***. 2. ed. São Paulo/SP: YK, 2020.

RÓNAI, P. **Curso básico de latim: gradus primus**. 22. ed. São Paulo/SP: Cultrix, 2012.

RÓNAI, P. **Curso básico de latim: gradus secundus**. 12. ed. São Paulo/SP: Cultrix, 2014.

VASCONCELLOS, M. C. L. **Digesto ou pandectas do Imperador Justiniano**. São Paulo/SP: YK, 2017, v. 1.

## CAPÍTULO XII

### **HAVIA UM *MOOT* NO MEIO DO CAMINHO: minha aventura em tribunais simulados internacionais de Direitos Humanos**

*Baruana Calado dos Santos*

#### **Introdução**

Já diria Paulo Freire (2000) que o caminho se faz caminhando. Assim, o processo de ensino-aprendizagem nem sempre, ou quase nunca, segue um percurso linear e metodologicamente organizado como se prevê nos programas pedagógicos, nos planos de ensino ou nos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

A erradicidade desse processo, o qual podemos compreender no que Norbert Elias (2006) chama de *processos sociais não-planejados*, em que pese possa resultar em experiências pouco felizes, pode, por outro lado, modificar positivamente o percurso acadêmico e de vida previamente imaginado.

Uma vez institucionalmente vinculados, aos docentes e estudantes são apresentadas inúmeras oportunidades de vivências e aprendizados cujo acesso dependerá não só das viabilidades institucionais, financeiras, de tempo, de conhecimentos prévios, mas também, e em grande medida, do acaso.

Este *relato de experiência* (Mussi; Flores; Almeida, 2021) visa justamente narrar uma aventura acadêmica vivida por mim, primeiramente como estudante, e, mais tarde, já como docente, cujo caminho acabou por inverter a relação de ensino-aprendizagem para aprendizagem-ensino, como ficará claro adiante, e me abriu largos horizontes de pensamento e de formas de me relacionar com o mundo.

Denomino “aventura” porque é experiência acadêmica advinda de um contexto absolutamente imprevisto, praticamente acidental. Refiro-me às minhas participações em dois *moot courts*, ou tribunais simulados, de direitos humanos: o global, denominado *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition*, e o africano, intitulado *Christofer Heyns African Human Rights Moot Court Competition*.

## **O “acidente”**

Era 2017. Eu já era bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e portadora da carteira da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), mas ganhava o pão como Controladora de Tráfego Aéreo, na Torre de Controle do aeroporto de Maringá/PR. Naquele momento, meu *status* estudantil se devia ao mestrado em ciências sociais que ainda cursava na UEL.

Certo dia, recebi um telefonema de uma colega da faculdade de direito perguntando, ansiosa, se eu gostaria/poderia me juntar a ela para representar o curso de direito da UEL na *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition*. Ela precisava de uma dupla. Eu não sabia muito bem do que se tratava. Tive, inclusive, muita dificuldade de lembrar todo o nome do evento. Mas era urgente. Havia apenas duas semanas

para enviar uns tais memoriais para concorrer a uma vaga nas rodadas em inglês que ocorreriam em Genebra, em julho. Era maio.

O inglês não me era um problema. O direito, eu achava que também não seria. Minha experiência acadêmica já se inseria na temática dos direitos humanos, tanto no direito quanto nas ciências sociais. Ou seja, o que precisava para escrever os memoriais eu achava que tinha. Além do mais, eu estava segura de que não seríamos selecionadas, já que seriam estudantes do mundo inteiro concorrendo. Era apenas para não deixar de tentar. Ela queria muito participar e não tinha mais ninguém disposto a acompanhá-la. Então, eu aceitei.

Quando me sentei para estudar o caso hipotético a partir do qual deveríamos redigir os memoriais, eu ri. De nervoso, claro. Era muito mais complexo do que eu imaginava. Nos dias que se seguiram, enquanto redigíamos os memoriais, aguardávamos a UEL, que havia sido mobilizada pela minha colega para proceder com o cadastro no evento, já que é a instituição de ensino que se inscreve e não os estudantes. Após o envio dos memoriais, era só esperar o resultado – e ficar triste (mais ela do que eu) pelo resultado negativo.

Se estou agora falando sobre isso é porque fomos, no final das contas, selecionadas. Eu não podia acreditar! Naquele momento, em meu auxílio somente Drummond: “E agora, José?!”, pensava eu, repetidamente. A começar que eu não tinha dinheiro. Nem passaporte válido (aliás, naquele período, a Polícia Federal não estava emitindo passaporte). Tempo, também não tinha, pois eu era recém concursada e não tinha ainda direito a férias. Para mais, eu não cumpria o critério do edital do evento de ser estudante de graduação em direito, tendo

em vista que eu já era formada. E para completar, me faltava o mais importante: eu mal sabia o que era, na prática, um *moot*!

Não dava, porém, para voltar atrás. Não podia deixar minha colega, que estava felicíssima, na mão. Também não podia deixar de ver até onde aquilo ia dar. “Vaquinha” com amigos e familiares feita; passaporte de emergência emitido; rearranjo de escala de trabalho com ajuda de todos os meus colegas de profissão realizada; edital retificado para aceitar mestrandos (o que perdura até hoje). Tudo encaminhado em pouquíssimo tempo.

Entretanto, a pergunta que não queria (e nem podia!) calar – o que era exatamente participar de um *moot court*? – não dava pra ser respondida a tempo. A resposta eu só saberia caminhando o caminho das pedras.

### ***Moot Court: o que é?***

O termo *moot* remonta ao século XVI quando se referia a um caso hipotético argumentado como um exercício por estudantes de direito (The Free Dictionary, 2011). Atualmente, *moot courts* são tribunais simulados que proporcionam um ambiente, no qual estudantes de direito possam se envolver com um caso complexo em uma área específica do direito.

Seja de nível local, regional ou internacional, sua dinâmica é essencialmente a mesma: a partir de um caso hipotético, equipes de estudantes participam desde a elaboração de peças escritas até a defesa oral perante uma banca de juízes (Ringel, 2004; Kammerer, 2018; Coiro, 2019).

De modo mais específico, os participantes analisam um problema, pesquisam leis, doutrina e jurisprudência relevantes a

seu respeito, preparam submissões por escrito (os memoriais) e fazem suas arguições. Os problemas trazidos, nos casos hipotéticos, são normalmente definidos em áreas do direito que não estão pacificadas ou que sofreram mudanças recentes.

Participar de atividades dessa natureza difere de falar em público ou debater, ainda que haja elementos em comum. Trata-se de uma aplicação específica da advocacia persuasiva. Há séculos, faz parte do treinamento de advogados e desempenha um papel relevante na formação jurídica nas universidades que o adotam (Oxford, 2020).

Cada *moot court* trabalha um determinado tema, tais como comércio internacional, direito do mar, direito internacional penal, direitos humanos, uso da força e arbitragem em direito internacional privado, entre outros. O quadro 1 lista as principais competições existentes em nível regional e internacional.

Ao refletir sobre a preparação de alunos para participarem desse tipo de evento, Adriana Coiro (2019, p. 44) destaca que “o primeiro passo para qualquer (...) participação (...) é evidente: conhecer a competição.” Ainda que *evidente*, eu fui sem saber muita coisa. Mas hoje, ainda bem, eu sei.

O *moot court* do qual inadvertidamente participei foi a *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition* (Competição Mundial de Tribunal Simulado de Direitos Humanos Nelson Mandela), doravante chamada de *World Moot*. É o único tribunal simulado dedicado exclusivamente aos direitos humanos. É coorganizado pelo(a): Centro de Direitos Humanos (CHR, do inglês, *Centre for Human Rights*), Universidade de Pretoria, Academia de Direitos Humanos, Faculdade de Direito de Washington, Universidade Americana e

Seção do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, do Escritório do Alto Comissariado de Direitos Humanos (OHCHR, 2024).

Quadro 1: Lista de *Moot Courts* Internacionais e Regionais.

<b>Nome</b>	<b>Tema</b>
Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition	Direito Internacional Público
Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot	Arbitragem Comercial Internacional
East Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot	Arbitragem Comercial Internacional
Price Media Law Moot Court	Direito Internacional dos Direitos Humanos
International Criminal Court - Trial Competition	Direito Penal Internacional
Frankfurt Investment Arbitration Moot Court	Arbitragem de Investimento Internacional
Lachs Space Law Moot	Direito Internacional do Espaço Sideral
Fletcher Insolvency	Direito Internacional de Insolvência
Oxford Intellectual Property Law	Direito de Propriedade Intelectual

Leiden-Sarin International Air Law Moot Court Competition	Direito Aéreo Internacional
The John H. Jackson Moot Court Competition	Direito da Organização Internacional do Trabalho
PAX Moot Competition	Direito Internacional Privado
Foreign Direct Investment International Arbitration Moot	Resolução de litígios entre investidores e o Estado
Nuremberg Moot Court	Direito Penal Internacional
International Environmental Moot Court Competition	Direito Internacional do Meio Ambiente
Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition	Direito Internacional dos Direitos Humanos
The International Maritime Law Arbitration Moot	Direito Internacional do Mar
LAWASIA International Moot Competition	Arbitragem Comercial Internacional
Hong Kong Red Cross International Humanitarian Law Moot	Direito Humanitário Internacional
Christofer Heyns African Human Rights Moot Court Competition	Direitos Humanos no Sistema Regional Africano

The European Law Moot Court Competition	Direito da União Europeia
Asia Cup Moot	Direito Internacional Público
International Roman Law Moot Court	Direito Romano
European Human Rights Moot Court Competition	Convenção Europeia dos Direitos Humanos
The Victor's Moot	Arbitragem Comercial Internacional

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Seu nome é em homenagem a Nelson Mandela<sup>12</sup>, grande ativista político em prol dos direitos humanos na África do Sul e um dos líderes na luta contra o *Apartheid*.

O *World Moot* ocorre sempre na semana do dia 18 de julho, aniversário de Mandela, no Palácio das Nações Unidas<sup>13</sup> em Genebra, na Suíça (Figura 1), onde se encontra a icônica Sala dos Direitos Humanos e da Aliança das Civilizações (Figura 2).

---

<sup>12</sup> Vale a pena conferir a sua autobiografia: MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom**. London: Abacus, 1994.

<sup>13</sup> Sobre o local, ver: <https://www.ungeneva.org/en/about/palais-des-nations>

Figura 1: Foto no jardim com as bandeiras dos países membros das Nações Unidas, Genebra.



Figura 2: Foto com o certificado de participação na Sala dos Direitos Humanos e da Aliança das Civilizações.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

É um evento em que estudantes do mundo todo se reúnem (Figura 3) para arguir um caso hipotético de direitos humanos. Desde 2009, um novo caso é elaborado todos os anos, com base em questões atuais de direitos humanos globais, que vão desde direitos humanos e inteligência artificial, passando por terrorismo, tráfico de pessoas e trabalho escravo, trabalho infantil, direito ao desenvolvimento e meio ambiente, até o direito de não ser discriminado com base em orientação sexual e identidade de gênero.

Figura 3: Foto com estudantes da Itália e Austrália em trocas de *souvenirs*.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Atualmente, estudantes de graduação e mestrado de todas as universidades do mundo podem participar. Equipes de dois estudantes, sendo incentivada a diversidade de gênero, são chamadas a enviar memoriais para um caso hipotético de direitos humanos. Um painel de especialistas seleciona as 10 melhores equipes de cada uma das cinco regiões das Nações Unidas para participarem das rodadas preliminares *online* (CHR, 2024b).

As 50 equipes com as maiores notas de memoriais devem representar, alternadamente a cada rodada, o autor e o réu da ação do caso hipotético perante uma “corte” de especialistas em direitos humanos. As 24 melhores equipes prosseguem para as rodadas avançadas e finais presenciais em Genebra, que são presididas por especialistas internacionais em direitos humanos e juízes de tribunais internacionais. A

Competição é apresentada em inglês, francês e espanhol (CHR, 2024b).

### **A minha experiência como participante no *World Moot***

Quando eu participei, em vez de 50, eram selecionadas apenas 25 equipes e toda a competição se dava presencialmente e somente em inglês.

Meu conhecimento a respeito desse universo era muito limitado. Eu não sabia, por exemplo, que em 2015 a Universidade de São Paulo havia ganhado a competição, representada pelas excelentes oralistas Juliana Mota e Letícia Haertel. Eu desconhecia o trabalho existente em algumas faculdades de direito para prepararem seus estudantes para esse tipo de evento. Aliás, se eu tivesse sabido, muito provavelmente não teria ido.

Minha colega e eu fomos sozinhas, sem *coach*<sup>14</sup> e sem preparo adequado prévio. Eu fui apenas com a cara, a coragem e alguns *Cup Noodles*. Minha colega já havia participado de um outro tribunal simulado, mas também não estava muito preparada para este.

Nos poucos dias que antecederam o início das rodadas, pratiquei o que pude as arguições. Isso me rendeu não sair correndo das cortes quando as rodadas começaram, mas senti na pele a falta que a preparação e o acompanhamento apropriados fazem.

Enquanto eu arguia, conseguia imaginar a sensação de “vergonha alheia” que alguns dos juízes poderiam estar

---

<sup>14</sup> Sobre o papel do *coach* em tribunais simulados, ver Coiro (2019).

sentindo. Não conseguia responder algumas perguntas e houve momentos em que eu apenas lia o caso. Respirando fundo – e lembrando que, ao fim e ao cabo, era apenas mais um aprendizado e que em momento algum eu estava ali para de fato competir – finalizei o que havia me proposto a fazer. Ao todo foram quatro sofríveis rodadas, de uma hora cada, nas quais eu me perguntava o tempo todo o que eu estava fazendo ali. Para o meu alívio, minha equipe não passou de fase.

Porém, essa sensação não era constante. Ao conhecer as outras equipes, algumas espetaculares e outras muito ruins, ainda piores do que a minha, comecei a entender a real proposta do *World Moot*. Visando à igualdade regional, cada região das Nações Unidas tem a sua cota de participações. Nós fomos selecionadas não porque nossos memoriais eram os melhores entre todos, mas eram os melhores entre os que havia da nossa região – os quais não eram muitos.

Mais do que lançar um vencedor pautado em quem argumenta melhor, o *World Moot* tem o condão de estimular estudantes a conhecerem o sistema global de proteção dos direitos humanos, a se importarem com a agenda desses direitos, a conhecerem outras culturas, a estabelecerem outros contatos, a olharem para o outro com mais empatia e, principalmente, a lutarem por um mundo menos injusto.

Cometi muitos erros na competição em si por puro despreparo. Erros técnicos que mais tarde me capacitariam para ajudar outros participantes a não os cometerem. Mas não só de erros vivi aqueles dias. Como já mencionei, esses eventos permitem que pessoas de diversas partes do mundo se conheçam, dialoguem e entendam suas semelhanças e suas diferenças. E eu conversei com muita gente.

Dessas conversas, pude identificar algo que me preocupou bastante a respeito do que significa o estudo de direitos humanos para alguns estudantes: aprender a lei para uso meramente instrumental visando apenas sucesso individual de carreira e prestígio. Não eram todos os estudantes, claro. Mas eram vários.

Para dar um breve exemplo, um estudante do Zimbábue falou com muita naturalidade que o único objetivo dele em se tornar advogado de direitos humanos era o de enriquecer para que pudesse, junto com sua mãe, abandonar o local de pobreza em que viviam e terem acesso ao que ele chamou de “*the good life*”, a boa vida. Ajudar a pensar modos de superar a pobreza da sua região por meio do seu engajamento jurídico com os direitos humanos não fazia parte da sua preocupação.

Também pude perceber muitas pessoas acriticamente encantadas com as Nações Unidas, sentindo-se muito importantes e destacadas por estarem ali, sem se darem conta de quão discrepante é aquela realidade da grande maioria do resto do mundo, de quão elitista é a Organização das Nações Unidas. Ou talvez, justamente por se darem conta disso, era o sonho de muitas delas ocuparem aquele lugar, não para democratizá-lo, mas para fazerem parte, elas mesmas, daquele seletivo grupo.

Ainda que eu seja defensora do importante papel que as Nações Unidas têm cumprido na construção da possibilidade de diálogo entre as nações e na promoção dos direitos humanos<sup>15</sup>, e ainda que eu tenha sido tomada por grande emoção de estar lá pela primeira vez, não me foi possível compartilhar da vontade

---

<sup>15</sup> Ver: SANTOS, Baruana Calado dos. **Trabalho escravo contemporâneo, desenvolvimento humano e Direitos Humanos**: uma análise de decisões judiciais brasileiras. São Paulo/SP: Dialética, 2022.

de permanecer naquele espaço por longo período. As Nações Unidas sequer remuneram seus estagiários. Genebra é uma das cidades mais caras para se viver no mundo. Quem são os indivíduos que podem construir seus currículos para terem acesso aos cargos pagos das Nações Unidas? Há inúmeras outras críticas, mas aqui não é o espaço para elencá-las.

Eu já sabia que muitos dos que aparentam engajados com o tema de direitos humanos se utilizam dessa bandeira para fins meramente individuais, que nada tem a ver com tornar o mundo um lugar menos insalubre para a coletividade. Mas ver ali, no centro global dos direitos humanos, isso acontecendo “em carne e osso” me impactou profundamente.

De fato, *moot courts* por si sós são uma ferramenta pedagógica muito benéfica para o desenvolvimento de habilidades individuais dos estudantes. A literatura a respeito (Kammerer, 2018; Coiro, 2019; Bianchini; Haertel, 2018) narra significativas melhoras na oratória, na capacidade de pensamento crítico, na estruturação do argumento; na autoconfiança, na escrita jurídica, no conhecimento sobre o tema arguido, no trabalho em equipe, na identificação e solução de problemas jurídicos e na pesquisa jurídica.

No entanto, passei a entender que a instrumentalização do direito internacional dos direitos humanos como mero tema para desenvolver habilidades individuais em *moot courts* o reduz a mais uma ferramenta de reprodução de desigualdades sociais mundo afora.

A partir das conversas como a que eu tive com o estudante do Zimbábue, percebi o quão premente seria pensar a educação jurídica não apenas a partir de ferramentas de capacitação individual de cunho competitivo, mas também a

partir de instrumentos de cooperação para alcançar a liberdade nos termos freirianos: a educação só é libertadora quando o oprimido deixa de querer se tornar o opressor (Freire, 2011).

Ou seja, passei a ter mais clareza da necessidade de o ensino jurídico atrelar as habilidades individuais adquiridas pelas práticas em *moot courts* de direitos humanos a um olhar crítico para esses direitos, de modo a possibilitar a construção de um horizonte emancipatório para todos.

Nas conversas com outras pessoas, inclusive com organizadores do evento, acabei compartilhando essas minhas impressões e angústias. Voltei para o Brasil com muitas pulgas atrás da orelha, mas com a sensação de missão cumprida dentro do que foi possível, a despeito dos muitos momentos de tensão e sensações paradoxais.

### **Desdobramentos: a minha experiência como juíza**

Ao voltar para o Brasil, diante da minha trágica experiência enquanto competidora, imaginava nunca mais pisar num evento daquela natureza. No entanto, descobri que o *World Moot* ia muito além do que ocorria nas salas das cortes durante as rodadas. Qual a minha surpresa quando, no início de 2018, recebi o convite para voltar na próxima edição, agora como uma das juízas nas rodadas preliminares?

Perante o susto, quis saber o porquê do convite. A resposta foi a de que eu tinha um jeito de lidar com as pessoas que era importante para os objetivos do evento, que não se reduziam à competição em si. Também porque minha formação em ciências sociais me ajudava a ter um olhar menos restrito ao campo jurídico, e possibilitava uma análise mais interdisciplinar e crítica dos problemas suscitados nos casos hipotéticos. E isso

era importante para o debate a respeito de direitos humanos que queriam suscitar.

Sem que eu suspeitasse, meu incômodo com as contradições que percebi durante a competição do ano anterior havia me rendido o meu retorno, nos anos seguintes, como parte da organização, na condição de juíza (Figura 4). Desde então, fui convidada a participar das edições de 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024 nas rodadas preliminares e avançadas do *World Moot* (Figura 5).

Figura 4: Foto como juíza no *World Moot* 2022.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figura 5: Foto da rodada final do *World Moot* 2023 na Sala dos Direitos Humanos e da Aliança das Civilizações.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Paralelamente, a partir de 2022, passei a ser convidada a participar como juíza das rodadas preliminares lusófonas no *Christof Heyns African Human Rights Moot Court Competition* (Competição de Tribunal Simulado Africano de Direitos Humanos Christof Heyns), doravante denominado *African Moot*, também organizado pelo Centro de Direitos Humanos da Univeridade de Pretória, mas com enfoque no Sistema Regional Africano de Proteção de Direitos Humanos.

O *African Moot* é o maior encontro de estudantes, acadêmicos e juízes em torno do tema dos direitos humanos no continente africano. Anualmente, desde 1992, equipes de estudantes das faculdades de direito na África podem participar por meio da arguição de um caso hipotético de direitos humanos como se estivessem perante o Tribunal Africano de Direitos

Humanos e dos Povos. Essa atividade auxilia na contínua formação de advogados capazes de lidar com casos de supostas violações de direitos humanos perante o Tribunal Africano (CHR, 2024a).

Devido à sua importância no campo dos direitos humanos africanos, o *African Moot* tem sido um catalisador para o estabelecimento dos principais programas no campo do ensino e pesquisa de direitos humanos na África, já tendo contado com a participação de 170 universidades de 47 países africanos (CHR, 2024a). A competição ocorre em inglês, português, francês e árabe.

Em 2022, o evento ocorreu na *The British University in Egypt*, Cairo, no Egito, onde, pela primeira vez tive contato com juristas e estudantes de direito das universidades de Moçambique e Angola. De modo que a participação desses países ainda é incipiente nessas competições, encerradas as rodadas lusófonas, também fui alocada para julgar rodadas de equipes anglófonas.

Em decorrência dessa atuação, em 2023, além de participar da edição anual do *African Moot* em Gana, fui convidada pela *The British University in Egypt* a fazer uma palestra *online* sobre argumentação jurídica em *moot courts* para seus estudantes, na qual compartilhei minha experiência tanto como participante quanto como juíza nos *moots* de direitos humanos, discorrendo principalmente sobre o que *não* fazer durante as rodadas, tendo em vista o meu histórico como participante. O encontro rendeu risadas.

Foi grata a minha surpresa quando, já na edição do *African Moot* de 2024, em Ruanda, uma equipe egípcia veio me cumprimentar e agradecer por aquela palestra. Disseram-me que

meu relato e meus ensinamentos tinham sido de grande valia na preparação delas. E elas estavam ali para pôr em prática o aprendizado. Senti, então, que eu havia conseguido fazer uma doce limonada de um limão bastante azedo.

Desde que fui iniciada nesse universo de *mooting*, tenho sido testemunha de como esse método de aprendizagem jurídica engrandece, realmente, o repertório de todos que dele se utilizam.

Santana *et al.* (2019) demonstram como as atividades desenvolvidas em *moot courts* podem, a partir do uso da metodologia da Aprendizagem Baseada em Desafios, mais especificamente, no formato da metodologia ativa denominada Aprendizagem Baseada em Equipes, transformar as práticas de ensino e aprendizagem no curso do direito. E eles têm razão.

Um bom exemplo disso é o artigo de Bianchini e Haertel (2019), no qual relatam como as competições de julgamento simulado impactaram positivamente em seus desempenhos acadêmicos e como tribunais simulados podem ser utilizados como instrumentos exitosos de ensino jurídico.

Não obstante, conforme comentei no tópico anterior, quando se tratam de direitos humanos, as coisas não podem parar nos ganhos individuais. A capacidade jurídica-técnica-argumentativa deve ser desenvolvida sem se perder de vista o horizonte histórico-crítico do que consistem esses direitos e o que eles representam na busca de um mundo menos desigual.

Por essa razão, minha participação nesses eventos, além de contribuir tecnicamente durante as rodadas dentro das “cortes”, fora delas vai no sentido de lembrar os estudantes de que a luta por direitos humanos é coletiva e não acaba quando se vence ou se perde um caso num tribunal.

## **Considerações finais**

A intenção deste relato foi o de narrar minha experiência acidental como participante de um tribunal simulado internacional de direitos humanos, os seus imprevisíveis desdobramentos e os valiosos aprendizados que adquiri no processo. Conheci novos modos de aprender e novos modos de ensinar.

Nesse contexto, aquilo que aprendi no susto, em 2017, enquanto participante e nos anos seguintes enquanto juíza na competição, em conjunto com a minha prévia formação, me capacitou para ensinar outros participantes ao redor do mundo, tanto por meio de palestras, quanto, e principalmente, pelas conversas informais no decorrer das competições.

Ademais, minha participação nesses eventos me permitiu compreender o alcance que essas atividades podem ter na formação não só de advogados em direitos humanos, mas na ampliação de horizontes de formação humana. Também, viabilizou-me o contato com diferentes metodologias de ensino jurídico, sem descuidar das possibilidades interdisciplinares.

Por fim, ao compreender a engrenagem de *moot courts* em direitos humanos, consigo visualizar caminhos de ensino-aprendizagem que enriquecem e enriquecerão a minha prática docente no caminho do ensino de viés crítico e emancipatório.

## **Referências**

BIANCHINI, C. B.; HAERTEL, L. M. As competições de julgamento simulado como instrumento de ensino jurídico: a experiência da atividade de cultura e extensão “atuação em sistemas regionais e globais de direitos humanos” da Faculdade

de Direito da Universidade de São Paulo. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo/SP, v. 113, p. 737-759, Jan./Dez. 2018.

BORDIGNON, L. H. C.; TREVISOL, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas/SP, v. 27, p. 01-18, e225389, Jan./Dez. 2022.

CENTRE FOR HUMAN RIGHTS (CHR). **Christof Heyns African Human Rights Moot Court Competition: 2024**. Centre for Human Rights, 2024a. Disponível em: <https://www.chr.up.ac.za/moot>. Acesso em: 13 Set. 2024.

CENTRE FOR HUMAN RIGHTS (CHR). **Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition**. Centre for Human Rights, 2024b. Disponível em: <https://www.chr.up.ac.za/worldmoot>. Acesso em: 13 Set. 2024.

COIRO, A. L. A preparação de alunos para Moot Courts: a criação de uma cultura de valorização às competições de julgamentos simulados e seus benefícios. **Revista Estudos Institucionais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 05, n. 01, p. 43-53, Jan./Abr. 2019.

ELIAS, N. Conceitos sociológicos fundamentais. **Escritos & ensaios 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2011.

KAMMERER, E. F. Undergraduate Moot Court: Student Expectations and Perspectives. **PS: Political Science & Politics**, v. 51, n. 01, p.190-193, 2018.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (OHCHR). **The Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition**. United Nations Human Rights Council, 2024. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/hr-bodies/hrc/nelson-mandela-world-hr-moot-court>. Acesso em: 13 Set. 2024.

OXFORD. **Guide to Mooting**. Faculty of Law, 2020.

RINGEL, L. S. Designing a Moot Court: what to do, what not to do, and suggestions for how to do it. **PS: Political Science & Politics**, v. 37, n. 03, p. 459-465, Jul. 2004.

SANTANA, H.; ARAÚJO, E.; MOSESI, E.; CALIMAN, G.; COSTA-LOBO, C. The use of moot court methodology as an instrument of team-based learning in the law course. **EDULEARN19 Proceedings**, 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain. 1-3 July, 2019. Spain: IATED, 2019, p. 9008-9015. Disponível em: <https://library.iated.org/view/SANTANA2019USE>. Acesso em: 13 Set. 2024.

THE FREE DICTIONARY [online]. "moot". **American Heritage® Dictionary of the English Language**. 5th ed. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2011. Disponível em: <https://www.thefreedictionary.com/moot>. Acesso em: 13 Set. 2024.

## CAPÍTULO XIII

### **AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO AMBIENTE ESCOLAR: entre desafios e possibilidades no ensino de história na Escola Estadual de Gurinhatã**

*José Fernandes da Cruz Neto*

#### **Introdução**

O século do nosso tempo (XXI) revela-se com inesgotáveis proposições, em quase todas desafiadoras. A educação, fruto do tempo e dos anseios da sociedade, torna-se um dos elementos mais importantes neste período, tanto pelos desafios em educar as novas gerações e seus paradigmas, quanto por evidenciar a necessidade de inclusão das novas tecnologias no espaço escolar.

Para apresentação de algumas reflexões posteriores, destacamos que a sigla *TICs*, basilar em nossa discussão, deve ser compreendida como as Tecnologias da Informação e Comunicação, no plural do substantivo “tecnologia”, uma vez que esta representa uma série de formas.

Não obstante, as TICs remontam um período muito anterior ao do tempo presente, podendo, inclusive ser

compreendida com o surgimento da era industrial no século XVIII, entretanto, a fim de elucidar todas as formas e configurações tecnológicas do mundo, as TICs, resumem as diferentes técnicas da: informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas (Moran; Almeida, 2000).

Com o intuito de não prolongarmos sobre o tema, reiteramos que, ao longo do processo histórico da humanidade, muitas máquinas, aparelhos e diferentes objetos foram criados para serem benéficos aos anseios da humanidade, por isso alguns marcos criativos são reconhecidos como transformadores sociais.

Dessa forma, e associados às questões do presente, concordamos com Castells ao apontar que a internet é um dos mais importantes elementos desse contexto atual:

Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana (Castells, 2015, p. 7).

Nesta reflexão, ao debruçarmos sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIDICs), buscamos entendê-las no ambiente educacional e aplicar algumas das diferentes tecnologias no contexto educacional da Escola Estadual de Gurinhatã, em Minas Gerais, especificamente no terceiro ano do ensino médio no ano de 2022 desta instituição. Por isso, algumas informações sobre esta instituição fazem-se necessárias.

A Escola Estadual de Gurinhatã é uma das instituições que está localizada no município de Gurinhatã/MG<sup>16</sup>, juntamente com outras instituições de ensino. Não obstante, a única escola do espaço urbano da cidade que oferece as etapas do fundamental (anos finais) e médio, dentro dos seus limites. Cabe destacar que o município conta com um distrito com distância de cerca de 30 km que também oferta as mesmas etapas descritas sobre a escola citada.

Com isso, a Escola Estadual de Gurinhatã é uma escola pública de ensino fundamental que tem o funcionamento nos três turnos: manhã, tarde e noite, sendo que esta instituição recebe cerca de 158 alunos (as) no ensino fundamental (anos finais), 105 alunos do ensino médio (regular) e 21 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio, totalizando 284 estudantes<sup>17</sup> portanto, será neste espaço que a proposta sobre as TICs no ensino de história teve sua aplicação.

## **Desenvolvimento**

Nesta discussão importa ainda apresentar alguns apontamentos sobre o ensino de história, que apesar de ser uma fundamental ferramenta de reflexão e debate sobre as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da ciência histórica, o tema

---

<sup>16</sup> A Escola Estadual de Gurinhatã foi fundada em 1986, pelo decreto 25.681 da Constituição Mineira. O decreto da criação colégio por ser acessado no seguinte site: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/25681/1986/>. Acesso em: 27 Mai 2024.

<sup>17</sup> As informações aqui prestadas podem ser consultadas em: Censo Escolar 2023, INEP, disponível no site: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 27 Mai 2024.

ainda é recorrente em pesquisas e creditado como relevante no meio acadêmico, somente a partir dos anos de 1970, por isso, Costa; Oliveira (2007), destacam:

Foi, portanto, no pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa (Costa; Oliveira, 2007, p. 38).

Dentre tantas contribuições sobre a temática no Brasil, e para não ser demasiadamente extenso, destacamos a importância das contribuições de pesquisadores como: Helenice Campo (1986), Maria do Pilar Vieira (1986), Maria do Rosário Peixoto (1986), Marcos A. Silva, (1984) Vavy Pacheco Borges (1986); Déa Fenelon (2008) e dentre outros que tiveram um olhar e importantes encontros, artigos e seminários sobre o ensino de história no Brasil, os quais são basilares para quaisquer pesquisadores ou entusiastas sobre a temática, rompendo com o estigma e a notável dificuldade que Déa Fenelon (2008) já apontava sobre o ensinar história no Brasil:

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da "memória nacional", com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis (Fenelon, 2008, p. 26).

Assim, voltados para os avanços sobre o ensino de História em escolas do Brasil e propondo um rompimento com a simples factualidade, a desarticulação e fragmentação conteudista do ensinar história, entendemos que o período, que nos faz parte, abre além de desafios, possibilidades interessantes

ao ensino de história e até mesmo de diversas áreas, ao apresentar-nos as TICs, como possibilidades educativas.

As TICs para o ensino de história, entre outros componentes curriculares, é ferramenta extraordinária do ponto de vista instrumental e para novos caminhos entre o ensinar e o aprender, no entanto, compartilhamos os apontamentos de Pedró (2016, p. 19) ao descrever as dificuldades do meio escolar na sua relação com os meios tecnológicos, o que para o autor, a resposta do problema é o próprio ambiente educacional, que em grande parte, estaciona-se em métodos e abordagens do passado. Apesar disso, como afirmam Brandão e Vargas (2016, p. 9), “o uso de tecnologias e dispositivos digitais para ampliar o acesso à educação de qualidade é um fenômeno em franca expansão”.

O fenômeno da expansão tecnológica é cada vez mais notável, seja em sociedades mais isoladas, que vêm recebendo contribuições de novos mecanismos, como a internet via satélite, mas, sobretudo, em escolas que encontram nos diferentes aparatos da tecnologia uma forma de compartilhamento de saberes.

Dessa maneira, realizaremos alguns apontamentos, centralizados nas realidades escolares, sobre o uso das TIDICs, observando os avanços e, conseqüentemente, os desafios que ainda podem ser perceptíveis.

### **O contexto das TICS/ TIDICs: o exemplo mineiro**

Entre os marcos históricos mais significativos acerca da tecnologia e sua profusão nas grandes massas, foi no ano de 2020 de nossa era. O mundo, no referido ano, compartilhou drasticamente os efeitos maléficos da pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), que entre os muitos infortúnios,

delegou à grande maioria dos viventes um claustro. Para o controle ou contenção da COVID-19, a sociedade deveria estar em seus lares ou em lugares que tivessem o mínimo de contato com terceiros - com exceção dos serviços essenciais de saúde e segurança.

Diante das inúmeras discussões e debates, a percepção da importância educacional como fundamental para sociedade também se mostrou inequívoca. Era necessário dar continuidade ao ensino, mas com qual segurança?

Muitas ideias e formas para a continuidade do ensino foram estabelecidas. Municípios, Estados e até mesmo as Federações lançaram panoramas e uma espécie de cartilha de controle de segurança para os ambientes educacionais.

Para exemplificação de uma destas estratégias, o governo de Minas Gerais, sob sua Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), lançava, em fevereiro de 2021, a segunda edição de um documento intitulado: “Protocolo Sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de COVID-19” (MINAS GERAIS, 2022). O documento de caráter normativo e com inúmeras diretrizes afirmava que: “foi construído no intuito de gerar uma normatização de caráter geral para o processo de retorno às atividades escolares presenciais no Estado de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2022, p. 3).

Não obstante, queremos destacar que de maneira semelhante à Minas Gerais, diversos outros entes federativos do Brasil, buscaram diretrizes e soluções para dar continuidade em suas práticas escolares.

## Uma visão nacional: As TICS no Brasil após 2020

Exemplos e maneiras de realizar as atividades escolares no Brasil, durante a pandemia de COVID-19 foram diversas, porém, em praticamente todas elas, o uso das Tecnologias da Informação foram essenciais.

Para se ter ideia da dimensão e importância das TICs no processo educacional neste período, trazemos um gráfico (Figura 1), disponibilizado pelo site Globo Gente em 2020.

Figura 1: Gráfico.



Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica – Fundação Carlos Chagas, campo realizado entre abril e maio de 2020

Fonte: Globo Gente (2020).

Consideravelmente, os materiais digitáveis e as redes sociais detêm amplo volume de acesso, conforme os dados do gráfico, o que colabora com os argumentos apresentados sobre a utilização das TICs na educação.

## **O Espaço Escolar e as TICs: desafios e possibilidades**

As TICs já eram utilizadas no espaço escolar, porém a partir de 2020, seu protagonismo tornou-se indiscutível. Escolas, instituições de ensino superior e outros movimentos educacionais têm dedicado cada vez mais esforços em métodos e plataformas que possam contribuir com a educação.

Nas salas de aula, as Tecnologias da Informação e Comunicação fazem parte de inúmeras propostas pedagógicas, auxiliam e fazem parte do contexto educacional. Recordamos, no entanto, que salas informatizadas já eram uma realidade de muitas instituições educacionais, entretanto eram vistas como um espaço complementar, quase informativo. Atualmente, e, devido às circunstâncias que já discutimos neste texto, em muitos espaços as salas informatizadas passaram ao cotidiano escolar, deixando de ser aquele mero espaço complementar. Em muitas instituições, notebooks, tablets e o uso de mecanismos tecnológicos são instrumentos pedagógicos.

Evidentemente que muitos desafios são notados nesse processo de transformação tecnológica, tanto por questões sociais, quanto por formações profissionais para o uso dessas tecnologias. Dessa forma, torna-se fundamental uma reflexão sobre os limites e possibilidades das TICs.

O planejamento pedagógico deve sistematizar a incorporação das tecnologias na educação básica e até mesmo no ensino superior, mesmo nos anos iniciais para as crianças. Os

professores enfrentam desafios constantes, exigindo atualização diante das transformações tecnológicas. As TICs possuem uma influência positiva no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando benefícios significativos, favorecendo novas metodologias e abrindo novas formas de aprender. O uso responsável das TICs apresenta desafios para os docentes, exigindo qualificação e ressignificação de métodos de ensino e aprimoramento no planejamento educacional. No que se refere aos pontos negativos sobre o uso das TICs, abordaremos essas questões de forma mais detalhada.

A Desigualdade Tecnológica no Brasil é uma realidade preocupante. Discentes de escolas brasileiras, sobretudo, os provenientes das diferentes regiões do país e de classes sociais menos favorecidas, podem ter acesso desigual a dispositivos e conectividade, o que impacta diretamente o acesso a informações e oportunidades educacionais. Outro ponto crítico é o analfabetismo digital, que se refere à falta de habilidades para utilizar eficientemente as tecnologias. Isso pode gerar barreiras para o pleno aproveitamento das ferramentas digitais na educação.

Uma outra desvantagem significativa para o uso de aprimoradas TICs é a necessidade de investimentos elevados em tecnologia. A rápida evolução tecnológica exige atualizações frequentes de hardware e software. A implantação e manutenção de infraestrutura tecnológica nas escolas, para garantir o uso efetivo das TICs, demandam recursos financeiros consideráveis, sendo um desafio para muitas instituições, especialmente as públicas, que enfrentam dificuldades financeiras para proporcionar acesso adequado a dispositivos e internet.

Outro desafio significativo é o tempo e esforço adicionais que os professores devem dedicar à integração de

novas tecnologias, o que pode representar uma barreira adicional para a adoção plena dessas ferramentas no ambiente educacional.

O problema é ainda maior quando se considera que os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam volumes consideráveis de recursos em capacitação de professores, dinheiro anualmente pago às mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas para refazerem um trabalho que não foi “bem-feito” durante a formação inicial dos docentes. (Mello, 2020, p. 100)

Retornando uma perspectiva positiva, sobretudo, no âmbito escolar, as TICs são um diferencial no ensino, pois com metodologias bem aplicadas, consideramos alguns aspectos: o melhor aproveitamento do conteúdo; de tempo; de ensino-aprendizagem; auxilia na troca de experiências de conhecimentos e de informações, possibilitando interação entre educador e educando na mediação de ensino.

Considera-se importante ao professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar (Pereira e Freitas, 2010), mas estas novas metodologias devem ser consideradas como facilitadoras da aprendizagem, ou seja, não devem substituir a importância da informação e do ensino (Antunes, 2010). As tecnologias facilitam extraordinariamente nossa vida, entretanto não devemos ignorar que a excessiva dependência delas nos torna vulneráveis. Para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar,

bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social (Almeida; Prado, 2010). Para tanto, os questionamentos: como utilizar as TICs no ensino de história? É as observações que trazemos acerca da atividade realizada em 2023 na Escola Estadual de Gurinhatã.

### **As TICs/TIDICs em sala de aula: a produção do conhecimento histórico**

O ano de 2023 abriu uma série de perguntas para todos os envolvidos na educação. Felizmente a “superação” do caos possibilitou o retorno às aulas presenciais, mas dúvidas acerca da forma de ensinar e aprender eram latentes. O que faríamos? O uso de diferentes TICs durante a pandemia, agora, seriam deixadas de lado? Era possível retornar ao ensino presencial e com as aulas de história ao simples método do quadro e caderno? Todas as perguntas, eram recorrentes na mente de quaisquer professores e não seria diferente em nossa prática cotidiana.

Para a integralização do uso das TICs, em nossas aulas de história, era preciso uma simples, mas fundamental reflexão sobre o “agora”. Dessa forma, um apontamento sobre o processo de ensinar e aprender de Vygotsky, descrito por Rego (1995), tornou-se fundamental em nossas pretensões pedagógicas, quando este afirmava:

[...] As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano

transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 1995, p. 41).

Compreendendo essas relações humanas e seu meio como um processo contínuo de transformações, por vezes os humanos, em outras seu ambiente, colocamos em nossa prática pedagógica a meta e responsabilidade de inserção das TICs em algumas aulas de história.

Importante ainda salientar que, na busca por uma realização efetiva das TICs/TIDICs nas aulas selecionadas de História, esteve fundamentada nas próprias diretrizes curriculares da BNCC que além de estabelecer a Cultura Digital como parte integrante das competências gerais, estabelece o seguinte texto em sua competência de número 5:

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

Assim, selecionamos duas turmas do ensino médio, ambas do 3º ano, mas que eram de turnos diferentes, para realização do Podcast (Figura 2), um mecanismo que além de ser viável para realização, era reconhecido pelos próprios discentes, que em relatos, teriam contato quase cotidiano com o tipo de material. A ideia era promover com as TICs, e neste caso

com os Podcasts<sup>18</sup>, uma produção de conteúdo histórico pelos próprios alunos.

Figura 2: Alunos do 3º ano na realização do Podcast sobre história.



Fonte: Obtida pelo autor (2023).

---

<sup>18</sup> "Podcast é uma publicação digital em formato de áudio ou vídeo. Sua transmissão possui regularidade e conta com a facilidade de baixar, armazenar e compartilhar o arquivo. O termo podcast é um acrônimo para as palavras Pod, que se refere ao iPod, player da Apple, para o qual os primeiros programas foram transmitidos". As informações podem ser consultadas em: <https://www.mediastream.com.br/post/o-que-e-podcast> Acesso em: 28 Jun. 2024.

Metodologicamente, o processo de realização da atividade contou com a participação de todos os discentes da turma, sendo que tarefas foram divididas entre eles (Figura 3), alguns com o roteiro do conteúdo, outros com a filmagem, ou seja, o aspecto técnico de câmeras (celulares) e evidentemente alguns apresentadores.

Figura 3: Estudantes em reunião para organização de pauta do *Podcast*.



Fonte: Obtida pelo autor (2023).

A nossa intervenção neste processo foi de maneira objetiva e pontual, além da contribuição na construção dos roteiros, especificamente para o conteúdo, realizamos uma seleção prévia de alguns temas que poderiam ser discutidos pelos alunos. Os temas, baseados nas proposições do currículo comum do Estado (Minas Gerais, 2005), mas sem um apego circunstancial de todos os pontos dos temas selecionados pelos alunos.

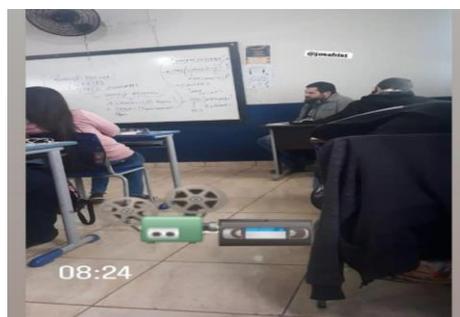
No processo de construção da atividade, os discentes realizaram diversos encontros, precisamente 3 para formatação: estudo e debate do tema selecionado; 2 para realização das gravações em ambiente escolar e, por fim, 2 semanas intercaladas que alguns alunos (as) responsáveis tiveram para realizar a edição do material. Logo abaixo, apresentamos alguns registros destes momentos nas Figuras 4 e 5:

Figura 4: Reunião dos estudantes para apresentação de ideias do Podcast.



Fonte: Obtida pelo autor (2023).

Figura 5: Orientação docente aos estudantes acerca das temáticas abordadas no Podcast.



Fonte: Obtida pelo autor (2023).

As imagens apresentadas revelam parte de todo processo que foi realizado e que ainda apresentaremos alguns resultados. Apesar disso, ao propormos a citada atividade, tivemos uma preocupação acerca do ensino de história, por vezes, carregado de dificuldades curriculares, pois os inúmeros conteúdos, acabam por exercer uma certa pressão ao docente que se dispõem aos compromissos burocráticos da instituição e sistema escolar. No entanto, ao questionarmos o *status* de uma atividade docente meramente mecânica, encontramos uma profusão de elementos formativos para os estudantes que vão muito além das diretrizes do currículo.

Pensar sobre o currículo, faz nossa reflexão situar-se sobre as limitações impostas por este instrumento educacional. Abud (1999) pontua que muitas vezes, os currículos estão fundamentalmente associados a uma meta de sociedade e, portanto, não deixa de ser um instrumento ideológico que procura nortear a produção de conhecimento histórico e, conseqüentemente, na formação dos indivíduos.

Afirmamos isso, na medida em que em nossa atividade, para além dos objetivos de ensinar o conteúdo, existe uma disposição a priori, que objetiva uma formação crítica e cidadã dos discentes, fazendo-os aos entendedores de seu próprio meio e tempo. Por isso, o uso das TICs no ensino de história contribui para o pensamento histórico. Nesse sentido, Cainelli (2007), destaca:

Outro fator importante no desenvolvimento do pensamento histórico estaria relacionado ao levantamento de hipóteses. E principalmente não ensinar história como repetição mecânica, mas como experiências únicas complexas que constituíram a perspectiva de um ensino consciente em História (Cainelli, 2010, p. 25).

A proposta realizada pelos estudantes, conforme descrito, não é exatamente uma inovação do ponto de vista pedagógico ou do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, entretanto nossa intenção sobre este relato é apresentar uma, dentre inúmeras possibilidades, sobretudo, ao ensino de história. Uma vez, como aponta Ferreira (1999, p. 144) que:

Como a nossa sociedade sofre um ritmo intenso de modificações, a escola e o ensino de história em especial, tem de acompanhar esse processo sob pena de transmitir conhecimentos já ultrapassados. Para isto deve incorporar os temas e as inovações tecnológicas com que os alunos já lidam no seu cotidiano. Constitui-se hoje, para os educadores do ensino fundamental e médio, um desafio muito grande ensinar alunos que têm contato cada vez maior com os meios de comunicação e sofrem a influência da televisão, rádio, jornal, vídeo games, [...] computador, redes de informações e etc. (Ferreira, 1999, p. 144).

Dessa maneira, contudo, o nosso objetivo não é esgotar ou trazer “receitas”, mas pontuar as necessidades da sociedade do nosso tempo e considerar em que rumos, docentes, discentes e toda comunidade escolar possa vislumbrar.

### **Considerações finais**

A partir da nossa apresentação, conseguimos concluir sobre alguns aspectos em relação às TICs/TIDICs, ao ensino de história e, portanto, ao período em que todos os agentes educacionais compartilham, entre desafios e possibilidades.

A utilização das TICs no ambiente escolar é fundamental, um indiscutível elemento para integração e

aprendizagem. A influência das mídias digitais é notável, basta o convívio com crianças e até mesmo com adultos inseridos ao meio tecnológico que se pode inferir que parte do mundo e sua percepção sobre diversos assuntos é mediada pelas redes. As escolas podem enriquecer o conhecimento dos alunos ao proporcionar acesso a sites educacionais, porém, acreditamos ser fundamental a orientação dos professores. Logo, é imprescindível, que os educadores se preparem, tornando suas práticas mais atraentes, conectando o mundo que ele mesmo vale, fora dos muros escolares, e, talvez, incorporando alguns dos recursos em suas aulas, como os jogos, infográficos, podcasts e dentre outros.

As vantagens no uso das TICs, podem ser várias, como: a diversificação do ensino; melhoria da gestão escolar; acessibilidade, preparação do aluno para o mercado de trabalho; possibilidade de interatividade remota; dentre outras. No entanto, algumas desvantagens podem surgir se o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não houver uma reflexão sobre a própria ferramenta e o estabelecimento da dimensão insubstituível do docente.

Pontuamos, ainda, que o avanço da informática e suas tecnologias, proporciona aos educadores grandes variedades de meios e recursos no sentido de auxiliá-los em seu trabalho. O surgimento das TICs e métodos de ensino propõem a utilização de instrumentos mais eficazes no que se refere ao ensino em sala de aula. Sendo assim, concordamos que “é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (Candau, 2010, p. 807).

Importante ainda destacar que a instituição, na qual foi aplicada a atividade em questão, utilizando as TICs e o ensino de história, apresenta um perfil muito particular, o qual torna-se necessário alguns apontamentos para compreensão dos resultados mais localizados e individuais.

Isso porque, a Escola Estadual de Gurinhatã, que já apresentamos o perfil e os principais dados, trouxe-nos alguns apontamentos. O primeiro é que apesar de as tecnologias serem amplamente utilizadas pelos discentes da escola, sobretudo, pelos estudantes mais velhos, o aparato ainda é pouco utilizado por um número significativo de jovens e crianças, especialmente aos de cunho educacional.

Dessa maneira, a atividade teve como foco os estudantes do 3º ano do ensino médio, porém, desde o início da criação dos *podcasts*, uma certa curiosidade pairava sobre o restante dos estudantes da escola. Seria possível utilizar a internet e seus mecanismos para fins educacionais? Além disso, como poderíamos beneficiarmos de um aparato amplamente usado para fins de entretenimento ao ensino? Assim, alicerçados nas contribuições de nossos pares, concordamos com Silva e Fonseca (2007) ao afirmarem que:

No caso do ensino de História, tantas décadas de debate permitiram um alargamento infinito de temas e materiais para sua realização, em consonância com a pesquisa histórica num passeio pelas ruas, numa visita a um terreiro de candomblé ou numa partida de futebol, para não falar em museus, arquivos, cinemas, teatros e similares. Agora, precisamos garantir que sujeitos e recursos clássicos de seus estudos estejam aliados a essa liberdade: professores, salas de aula e de leitura, bibliotecas (Silva; Fonseca, 2007, p. 130).

Partindo, portanto, no que se refere ao ensino de história, na utilização das TICs, e em especial na nossa experiência relatada, apresentamos alguns resultados, que entendemos serem positivos. Dentre os principais, podemos destacar: o interesse dos estudantes em realizar a atividade proposta, uma vez que os próprios se relacionam com muita familiaridade com o tipo de mídia. Ainda foi possível notar que a participação coletiva e colaborativa entre os discentes teve uma importância “naturalidade”, pois, entre os próprios alunos(as) havia uma voluntariedade em atividades às quais suas habilidades eram mais de um campo do que de outro. O resultado seria então o compartilhamento entre os próprios estudantes com outros discentes da Escola Estadual de Gurinhatã, o que após feito, tivemos uma importante percepção dos alunos de faixa etária inferior, de uma espécie de referência dos “pioneiros” do projeto desenvolvido na escola, portanto, um ótimo significado do projeto foi o protagonismo juvenil.

Entre alguns resultados, pontuamos a relação do roteiro feito, a partir dos conteúdos, com a gravação final. Dentre diversos temas, dois foram selecionados: O nazifascismo (por um grupo) e a Era Vargas, por outro. As motivações foram diversas, mas tivemos o papel de orientar os discentes sobre a importância da fundamentação teórica do conteúdo. Assim, além de indicações de obras históricas, leitura dos materiais didáticos, deixamos um espaço para que os próprios estudantes buscassem referências, desde que fossem previamente apresentadas ao professor para aceite.

Ao pensarmos sobre o ensino de história, muitas e importantes reflexões vêm sendo feitas ao longo das décadas, como já observamos neste texto, porém, recordamos que entre tantas atividades propostas, uma dificuldade aos professores de

história e provavelmente de diversos componentes curriculares é a questão estrutural. Pensando nisso, o *Podcast*, realizado na Escola Estadual de Gurinhatã, assegurou que o espaço físico e a oferta desafiadora de componentes próprios para realização do material digital, não fosse um empecilho, portanto, os discentes, suas famílias envolvidas e dentre outros participantes, tiveram uma colaboração efetiva com materiais, como exemplo, os próprios celulares, notebooks e etc.

O destaque sobre os desafios é importante, pois em conversas informais e na trajetória de nosso trabalho docente, inúmeras queixas dos colegas professores para uma realização de um trabalho diverso em sala de aula e a precariedade da oferta de elementos condizentes, desde um projetor e até mesmo uma ventilação adequada em sala de aula (e algo que também conseguimos constatar e reiterar ao estarmos presentes em diversas salas) é uma grande barreira na inovação e diversificação de atividades pedagógicas. Não obstante, a situação, mesmo que revoltante, não poderia ser um impedimento de compartilhar e partilhar através das TICs um conteúdo que seja transformador. Por isso, o convite para nossa prática pedagógica, histórica e sobretudo revolucionária é atrever-se, mesmo em meio às intempéries.

Dessa maneira, acreditamos que o tema possui enormes reflexões que ainda devem ser feitas, sobretudo, ao decorrer de novas formas e aparatos tecnológicos. Escolas, instituições de ensino e educação não devem abster-se de seu tempo, pois ao contrário das críticas em uma educação que permanece em séculos passados, devemos apregoar um movimento educativo que contemple o nosso hoje.

## Referências

ABUD, K. M. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção do conhecimento histórico escolar. *In*: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, III. **Anais VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História** Curitiba/PR: Aos Quatro Ventos, 1999, p.149-156.

ALMEIDA, M. E. B; PRADO, M. E. B. B. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. 2009. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/integracaotecnologica-linguagem-e.html>. Acesso: 11 Set. 2024.

ANTUNES, C. **Utilizando a tecnologia a seu favor**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, D.; VARGAS, A. C. Avaliação do uso de tecnologias digitais na educação. *In*: GONÇALVES, M. T.; LIN, F. K.; CASTIGLIONE, B.; GOMES, M. R. O.; NASCIMENTO, C. (Coord.). **Experiências avaliativas de tecnologias digitais na Educação**. São Paulo/SP: Fundação Telefônica: Vivo, p. 09-16, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 Set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília/DF: MEC, 2018.

CAINELLI, M.; OLIVEIRA, S. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de História

para as séries iniciais. In: OLIVEIRA, M. Dias; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal/RN: EDUFRN, 2007, p. 89- 98.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação.** Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2015.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM – Revista de História**, João Pessoa/PB, v. 13, n. 16, p. 147-160, Jan./Jun., 2007.

FENELON, D. R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon/PR, v. 12, n. 01, p. 23-35, 2008.

FERREIRA, C. A. L. A importância da novas tecnologias no ensino de História. **In Universa**, Brasília/DF, n. 01, p. 125-137, fev. 1999.

GLOBO GENTE. **Educação, pandemia e futuro:** Como os brasileiros estão vivenciando a educação em tempos de COVID-19. 24 nov. 2020. Sintonia com a sociedade. Disponível em: <https://gente.globo.com/educacao-pandemia-e-futuro/>. Acesso em: 09 Jul. 2023.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo/SP, v. 14, n. 01, p. 98-110. 2000.

MINAS GERAIS. **Protocolo sanitário de retorno às aulas presenciais, de 27 de janeiro de 2022.** Disponível em:

[https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/2022/27-01-PROTOCOLO SANITARIO 27 01 2022.pdf](https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/2022/27-01-PROTOCOLO_SANITARIO_27_01_2022.pdf). Acesso em: 10 Set. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 666/2005, de 7 de abril de 2005**. Estabelece os conteúdos básicos comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as series finais do fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte/MG: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 2005.

MORAN, J. M.; ALMEIDA, M. E. B. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas/SP: Papirus, 2000, p. 11-66.

PEDRÓ, F. Educação, tecnologia e avaliação: por um uso pedagógico efetivo da tecnologia em sala de aula. *In*: GONÇALVES, M. T.; LIN, F. K.; CASTIGLIONE, B.; GOMES, M. R. O.; NASCIMENTO, C. (Coord.). **Experiências avaliativas de tecnologias digitais na Educação**. São Paulo/SP: Fundação Telefônica: Vivo, p. 19-34, 2016.

PEREIRA, B.T.; FREITAS, M.C. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>. Acesso em: 10 Set. 2024.

REGO, T. C. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas/SP: Papirus, 2007.

## **CAPÍTULO XIV**

### **OFICINAS COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*Ana Paula Santos da Silva*

#### **Introdução**

Estratégias didáticas “podem ser definidas como um conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor a fim de promover o envolvimento e comprometimento dos alunos com um conjunto maior de atividades”. Para Lima e Sousa (2011, p. 22), o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

Não se sabe quando esse termo foi utilizado pela primeira vez, porém o desenvolvimento de estratégias didáticas se deu quando surgiu a didática. De acordo com Castro e Reis (2018), a “didática surgiu formalmente no século XVII, feito atribuído a Comênio com a sua Didática Magna ou “arte universal de ensinar tudo a todos”.

No Brasil, conforme Castro e Reis (2018), os percursos históricos da Didática foram evidenciando as nuances e

problemáticas do ensino nas várias instituições educativas, pois seu conceito teria sido obscurecido pelo conceito de método, o qual, por sua vez, também acreditamos ter sido obscurecido pelo conceito de técnica.

Com Lei no 13.146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015) e atualização da Lei no 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996), na qual o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, serão matriculados preferencialmente, em escolas, nas classes comuns de ensino regular.

É notório que os professores da sala comuns de ensino regular não estão capacitados para o acolhimento desses alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais desafiador. Nesse sentido, oficinas ofertadas na escola, é fundamental para capacitação de professores do ensino regular. Nessa perspectiva, Nascimento *et al.* (2007, p. 89), considera oficinas com intuito pedagógico:

Num processo em construção de todos os atores envolvidos, tornando-se espaços oportunos para a comunicação, para a contextualização, para o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva de um saber (Nascimento *et al.*, 2007, p. 89).

“A oficina se caracteriza como sendo um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos” (Souza, 2016, p. 01). Portanto, torna-se fundamental a utilização de oficinas pedagógicas para articular o processo de ensino e aprendizagem aos saberes docentes. A partir dessa

explicação, o objetivo do presente trabalho foi elaborar uma proposta de uma oficina sobre estratégias didáticas para adaptação de atividades avaliativas para alunos com deficiência intelectual da educação básica.

## **Desenvolvimento**

Para o desenvolvimento desta proposta, foi realizada uma revisão bibliográfica que “tem por finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 64). Os recursos utilizados nesse tipo de pesquisa são: dissertações, livros, teses, artigos científicos, revistas científicas, anuários, leis e outros dispositivos legais já publicados.

Inicialmente foi selecionada e definida as fontes de base de dados, nos quais, foram organizados, analisados e interpretados com intuito de aprimorar os conhecimentos sobre uma proposta de oficina sobre estratégias didáticas para adaptação de atividades avaliativas como curso de aperfeiçoamento para docentes da educação básica.

Para definição das bases de dados, foram selecionadas duas plataformas baseadas em critérios diferentes devido à autenticidade de cada uma apresenta. Foram utilizadas as plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico e o site do Ministério da Educação. Depois de selecionados os materiais, foram analisados e interpretados, sendo explorados e estudados através de uma leitura sistemática, a fim de organizar o conhecimento sobre estratégias didáticas para adaptação de atividades avaliativas.

## **Estrutura da oficina sobre estratégias didáticas**

A proposta da oficina teve como temática estratégias didáticas para alunos com deficiência intelectual. A temática foi escolhida devido a grandes dificuldades dos professores do ensino regular, elaborar atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual. Vale ressaltar que, na educação básica, é um desafio a atuação do professor do ensino regular, uma vez que além de ensinar para os alunos ditos “normais”, deve ensinar para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para atender esses alunos, é fundamental que as atividades sejam adaptadas de acordo com as suas dificuldades.

Apesar de os alunos com laudo terem direito a professor de apoio, fica a cargo do professor regular da sala de aula realizar as devidas adaptações em todo o processo de ensino e aprendizagem como: adaptar a aula expositiva, adaptar atividades avaliativas tornando a sua sala de aula mais inclusiva. Nesse sentido, a oficina foi elaborada e estruturada para auxiliarem os docentes nesse processo de ensino e aprendizagem.

“A metodologia de oficinas pedagógicas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo, baseada na realidade de situações” (Nascimento *et al.*, 2007, p. 88). Como metodologia, as oficinas podem ser desenvolvidas por meio de jogos educativos, teatro, músicas, brincadeiras populares, modelagens, produção de material didáticos e maquetes, dentre outros (Nascimento *et al.*, 2007):

Portanto, a oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida. Nesse sentido, acreditamos que tal

metodologia permite um verdadeiro pensar e repensar da prática cotidiana e enriquece o processo de construção de conhecimento, já que parte de uma interação de diferentes olhares favorecendo a reflexão de nossas práticas, no intuito de melhor preparar docentes e discentes para a atuação junto a seres humanos que necessitam de cuidados (Nascimento *et al.*, 2007, p. 88).

Assim, a oficina (Tabela 1) foi estruturada em uma parte teórica e outra prática dentro dos seus respectivos temas.

Tabela 1: Estrutura da oficina sobre estratégias didáticas.

<b>Tema: Estratégia didática para atividade adaptada</b>	
Tópico 01 Teoria	1 - Deficiência intelectual
	2 - Atividade avaliativa adaptada
	3 - Estratégias de adaptação de atividades avaliativa - Fonte da avaliação - Formato da avaliação - Vocabulário da avaliação - Conteúdo da avaliação - Poluição visual da atividade - Outros recursos didáticos
Tópico 02 Prática	1 - Resolução de um problema
	2 - Resolução de estudo de caso

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

## **Temas trabalhados na oficina**

Os temas teóricos da respectiva oficina são divididos em tópicos: Introdução sobre deficiência intelectual; Introdução sobre atividade adaptada e Estratégias de adaptação de atividades. A oficina tem como primeira temática a ser abordada “deficiência intelectual”, pois se torna fundamental que os grupos participantes da oficina tenham conhecimento e compreendam as “características da deficiência intelectual, em relação ao quadro principal de prejuízo cognitivo (as funções intelectuais) e adaptativo (as funções sociais, emocionais e práticas)” (Santos, 2012, p. 935) para, então, conhecer as necessidades de estratégias didáticas para trabalhar na sala de aula.

Mesmo que a apreensão de todo o conteúdo curricular pelo aluno com deficiência intelectual seja significativamente limitada, há a possibilidade de um efetivo desenvolvimento de suas potencialidades (Santos, 2012, p. 940).

De acordo com os objetivos educacionais situados “nos processos formativos e no vínculo com o mundo do trabalho e com a prática social” (Santos, 2012, p. 940). Outro tema importante é sobre “Atividade adaptada”, pois “garantem que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou desafios, tenham uma experiência de aprendizado significativa e equitativa” (Rodrigues, 2023, p. 01). Considerada uma ferramenta primordial para os docentes, uma vez que a atividade adaptada é o instrumento de avaliação do aluno.

E, por fim, “Estratégias de adaptação de atividades avaliativa” é o último tema que tem como intuito descrever onde e como serão realizadas essas adaptações. Na Tabela 1, foram descritos os principais pontos que devem ser feitas essas

adaptações como o tipo e tamanho das fontes utilizadas. Para pessoas com deficiência intelectual, fontes maiúsculas, de preferência, fontes que tenham formatos regulares, no tamanho 14, são as utilizadas para esses casos.

O formato da avaliação, também, é outra estratégia importante, pois atividades avaliativas impressas devem conter menos questões ampliadas por folha para facilitar a leitura e visibilidade dos termos. Caso a atividade seja digital ou informatizada, em plataformas como no formulário Forms do Google, deve ser oferecida para alunos que tenham deficiência motora associada a deficiência intelectual.

Outra estratégia é o “vocabulário e conteúdo utilizado na avaliação”, uma vez que o aluno com deficiência intelectual apresenta limitação cognitiva significativa. Quanto mais for a sua limitação cognitiva, mais claro, raso e concreto deve ser o vocabulário utilizado nas atividades avaliativas.

A atividade não pode ter poluição visual, que consiste no excesso de informação. A poluição visual torna a avaliação mais demorada de ser compreendida e lida. Devido à limitação cognitiva, discentes com deficiência intelectual apresentam raciocínio mais lento que os demais alunos considerados “normais” mesmo que sua deficiência intelectual seja caracterizada como leve.

Além de todas essas estratégias, a oficina tem um tópico com recursos didáticos, que são outras formas de estratégias de inclusão desses alunos. Esses recursos podem ser tecnológicos como os audiovisuais e informatizados, utilização de materiais concretos (jogos didáticos, palito de picolé para cálculos, objetos com texturas, guias e pranchas ilustradas contendo passo a passo de uma determinada atividade ou conteúdo).

Abusar de recursos que explore os cinco sentidos humanos – olfato, visão, audição, tato e olfato – é outro recurso importante em que os docentes podem explorar além das atividades avaliativas.

De acordo com Sousa e Nascimento (2018, p. 125), cada discente tem suas particularidades e seu próprio tempo de aprendizagem. Nesse sentido, conversar com o próprio aluno é fundamental, pois ele é a pessoa ideal para lhe dizer o que precisa e tem facilidade de aprender. “Diante disso, é preciso reconhecer e respeitar as individualidades, proporcionando ao sujeito com deficiência aprender os mesmos conteúdos, mas com adequações necessárias do currículo” (Sousa; Nascimento 2018, p. 125).

### **Práticas trabalhadas na oficina**

Neste tópico, será executado o conhecimento adquirido. O tema prático será realizado por meio de um problema e estudo de caso, no qual o professor terá que pôr em prática o conhecimento aprendido no primeiro tópico da oficina.

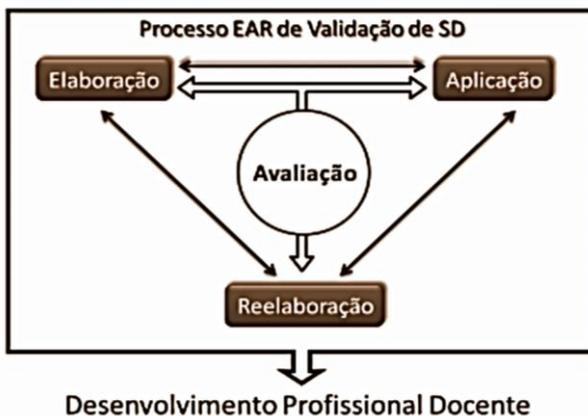
A partir do estudo de caso, os docentes serão organizados em duplas e deverão propor a resolução para o estudo de caso apresentado. Essa solução terá que se basear em estratégias didáticas mais adequadas para o caso apresentado. Pedagogicamente, durante o momento prático, os docentes são forçados a realizar o processo de Elaboração, Aplicação e Reelaboração (EAR).

Os docentes, ao colocar, em prática, as estratégias aprendidas, estarão experienciando novas maneiras de ensino e aprendizagem, pois ações avaliativas tradicionais, geralmente “se distanciam do seu sentido de instrumento auxiliador de estratégias de ensino, limitando-se à apuração de resultados em

uma perspectiva de promoção” (Sousa; Nascimento, 2018, p. 135).

Conforme Aguiar *et al.* (2019, p. 29), o processo EAR, representado na Figura 01, configura-se que “a cada nova avaliação é possível reorganizar as ideias e pensar em novas estratégias que possibilitem ao professor alcançar seus objetivos didáticos e a promover a construção de conhecimentos por parte do aluno”.

Figura 1: Representação esquemática do Processo EAR (Elaboração - Aplicação - Reelaboração) de validação de sequência didática.



Fonte: Aguiar *et al.* (2019).

A parte prática da oficina tem como objetivo realizar o planejamento de atividades adaptadas, pois o planejamento escolar para Aguiar *et al.* (2019, p. 27), “é uma ferramenta que possibilita a organização de estratégias didáticas que, por sua vez, orientam estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem”.

De acordo com Libâneo (1992), “o planejamento se torna um meio de garantir a este processo a reflexão, organização e coordenação, de modo que as atividades escolares construídas se articulem com as problemáticas do contexto social”. Dessa forma, esse tema, abordado na oficina, contribuirá para uma transformação de paradigma, tornando um instrumento de práticas avaliativas adaptadas inclusivas, “que represente um indicador de situações de desenvolvimento do educando, apontando possibilidades de mudança se indicando meios estratégicos para a elaboração de atitudes pedagógicas” (Sousa; Nascimento, 2018, p. 135).

A aplicação da oficina será preferencialmente na escola de educação básica em que os docentes participantes atuam, durante o módulo 2, dentro do horário de trabalho docente. Para aplicação, serão necessários dois encontros, ou seja, um momento para aplicação da parte teórica e outro encontro para parte prática. Dessa forma, os professores poderão realizar os dois encontros com tranquilidade e para sanar as dúvidas e ter um momento de escuta, ao longo do encontro, será realizado uma roda de conversa sobre o conteúdo. Além de um curso de aperfeiçoamento, a oficina promoverá a motivação e a autoconfiança dos docentes para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais.

### **Considerações finais**

O estudo tem como tema a proposta de uma oficina sobre estratégia didática para adaptação de atividades avaliativas. Foi motivado pela ausência de preparo do corpo docente para atuarem com alunos com deficiência intelectual. Assim, o objetivo deste estudo foi elaborar a proposta de uma oficina

sobre estratégias didáticas para adaptação de atividades avaliativas para alunos com deficiência intelectual da educação básica.

Verificou-se que o objetivo inicial foi atingido, uma vez que foi elaborada uma proposta de oficina com tal temática, sendo considerada um grande desafio para os docentes do ensino regular, pois a atividade avaliativa adaptada é uma atividade em que o aluno tem que conseguir fazer (sem auxílio) e conseguir entender o que está fazendo. Ao entender a atividade, o aluno consegue aprender. Por outro lado, o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), compreender e obedecer a regras de convívio social e dificuldade de se expressar para o meio em que vive. Então, torna-se uma tarefa árdua para os docentes planejarem materiais e atividades avaliativas que atendam a esse tipo de aluno.

Durante o planejamento da oficina, foi observado que a escolha do tema foi adequada e baseada nas dificuldades dos professores do ensino regular em elaborar atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual. Os professores do ensino regular, além de ensinar e planejar para os alunos ditos “normais”, devem ensinar para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, a oficina foi estruturada em uma parte teórica e outra prática dentro dos seus respectivos temas. Espera-se que a oficina sobre estratégia para adaptação de atividades avaliativas capacite os docentes do ensino regular e contribua para uma transformação de paradigma, tornando essas práticas mais inclusivas.

## Referências

AGUIAR, J. A.; OLIVEIRA, T. A. L. de; REIS, J. M. C. dos; SILVEIRA, M. P. da. De uma sequência didática a uma oficina temática: desafios do planejamento no âmbito de um subprojeto PIBID de química. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba/PR, v. 04, n. 01, p. 26-45, Jan./Abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 23 Set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 Set. 2024.

CASTRO, R. M.; REIS, V. C. T. A Didática no Brasil: trajetória histórica e desafios à luz da Didática do século XVII. **Comunicações**, v. 25, n. 02, p. 95-110, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo/SP: Cortez, 1992.

LIMA, G. da C.; SOUSA, G. S. de. **Didática Especial para o Ensino de Ciências e Biologia II**. São Cristóvão/SE: Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), 2011.

NASCIMENTO, M. S.; SANTOS, F. P. A.; RODRIGUES, V. P.; NERY, V. A. S. Oficinas pedagógicas: Construindo estratégias para a ação docente-relato de experiência. **Revista Saúde.com**, v. 03, n. 01, p. 85-95, 2007.

RODRIGUES, L. **O que é atividade adaptada?** In: Instituto Itard, Cursos de Educação Especial. 25 Set. 2023. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-atividade-adaptada/>. Acesso em 16 Set. 2024.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 04, p. 935-948, Out./Dez. 2012.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo/MG, v. 20, n. 43, p. 64-83, Mar. 2021.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza/CE, v. 03, n. 09, p. 121-140, 2018.

SOUZA, V. A. de. **Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino**: uma visão dos futuros professores de ciências naturais. 2016. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais), Universidade de Brasília (UnB), Planaltina/DF, 2016.

## CAPÍTULO XV

### MÃOS DO OLEIRO II: um olhar para o CEU das Artes em Ituiutaba/MG

*Hugo Vieira da Silveira*

#### **Introdução**

A arte visual é uma das formas de arte mais utilizada pelos seres humanos. Por meio dela, desde o tempo das cavernas, os indivíduos retratam seu cotidiano e a sua forma de perceber o mundo, expressando ideias, reflexões, retratando momentos importantes e corriqueiros, paisagens, objetos animados e inanimados, de forma realista ou abstrata. Entretanto, com a atual conjuntura global, pessoas que vivem nas periferias podem ter a sua arte colocada à margem.

Há um imenso potencial formativo na Arte. Tanto como fator de enriquecimento cultural, como pelo auxílio que promove no processo de humanização e emancipação humana, sendo que busca proporcionar uma reflexão sobre a realidade sob diversas perspectivas, ao vivenciar experiências compartilhadas, seja pela produção artística ou pela fruição de qualquer obra de arte.

Nesta amálgama dos muitos sentidos do que venha a ser arte, afirmamos primeiramente que ela é um conhecimento com diversas significações. Ao depararmos com duras realidades e

ambientes que se destacam as vulnerabilidades sociais, como educadores, buscamos conceber que de modo utópico

nos há de ser permitido, ao sonharmos com o futuro, construirmos o quadro de um mundo no qual os seres humanos, não mais exaustos pelo trabalho, não mais esmagados pela preocupações com o dia de hoje ou atormentado pelas dúvidas e incertezas quanto ao dia de amanhã, tenham tempo e disposição para se porem em relações mais íntimas com a arte” (Fischer, 1967, p. 248-249).

Dessa forma, imersos na utopia de transformar a realidade, no Centro de Esportes Unificados (CEU) das Artes, localizado no Bairro Natal em Ituiutaba/MG, oportuniza a arte às crianças e adolescentes das escolas municipais e estaduais e à comunidade que frequenta o espaço. Rotineiramente, o ato de desenhar, filmar, fotografar, pintar, dançar, ouvir músicas ou cantar se faz presente e, sem técnica ou estudo, o humano retrata a sua significação como ser social. Ao vislumbrar que o ato de ensinar as técnicas artísticas poderia contribuir com a aprendizagem destas crianças e adolescentes, foi idealizado o projeto *Mãos do Oleiro II*, no de 2022.

Diante do exposto, o presente capítulo tem como objetivo principal apresentar as dinâmicas pedagógicas e artísticas efetivadas pelo referido projeto. O trabalho está estruturado em três tópicos: o primeiro apresenta o espaço em que o projeto foi concretizado e o público atingido; o segundo aborda o resultado das oficinas e, por fim, temos a culminância com a mostra de arte.

## **Material e método**

O caminho metodológico do presente trabalho foi desenvolvido em dois tempos específicos: o primeiro parte do pretérito, no qual a criação do aparelho estatal CEU das Artes, localizado no município de Ituiutaba, Triângulo Mineiro, é criado como vivificador da arte, cultura, assistência social e saúde; o segundo refere-se ao presente, na criação e desenvolvimento do projeto *Mãos do oleiro II*. Idealizado por este autor e desenvolvido com o financiamento do Programa Institucional de Apoio à Cultura (PIAC) Estudantil, Edital n° 41/2022, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) e a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O universo do projeto compreendeu mil seiscentos e oitenta pessoas, que experienciaram oficinas de desenho, pintura com aquarela, fotografia, cinema *stop motion*, aulas de sonoridades do violão e a mostra das obras de arte produzidas, no tempo corrente de 01 de julho a 02 de setembro de 2022. Em sua maioria, o projeto atendeu estudantes da Educação Básica e integrantes da comunidade.

## **CEU das Artes: um oásis da vivência artística, cultural e educacional**

No ano de 2010, o Governo Federal, sob administração da presidente Dilma Vana Rousseff, lançou a segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), e, por meio deste, no ano de 2011 foram criadas as Praça do Esporte e da Cultura (PECs), atualmente denominadas como CEU das Artes (Brasil, 2023), compondo o Eixo Comunidade Cidadã.

Estruturados como equipamentos sociais de saúde, educação e segurança pública, os CEUs despendem objetivos distintos integrando no mesmo espaço físico,

programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e inclusão digital, de modo a promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras (Brasil, 2011, p. 12).

Foram estabelecidos três projetos arquitetônicos, previstos para terrenos com dimensões mínimas de 700 m<sup>2</sup>, 3.000 m<sup>2</sup> e 7.000 m<sup>2</sup>, e, o município de Ituiutaba veio a aderir a construção do modelo de médio porte, na Praça Mário Natal Guimarães, s/n, Bairro Natal, que dispõe de duas salas multiuso; biblioteca; telecentro; cineteatro/auditório com 60 lugares; quadra poliesportiva coberta; pista de skate; equipamentos de ginástica; playground e pista de caminhada.

Inaugurado em 18 de dezembro de 2015, em seu estatuto, a administração municipal declara que o CEU, equipamento público, sem fins lucrativos, funcionará com gestão compartilhada entre as Secretarias Municipais de Educação, Esporte e Lazer; Saúde; Desenvolvimento Social; Fundação Cultural e todas as demais, promovendo as condições de manutenção e funcionamento adequado ao patrimônio e suas atividades. Tendo como propostas atividades culturais e práticas esportivas, formação e qualificação para o mercado de trabalho, que tomam como base políticas de prevenção à violência e à inclusão digital.

A edificação do CEU das Artes (Figura 1) propicia uma relação prazerosa entre a comunidade local e todas as atividades

que venham a ser desenvolvidas nesse espaço, que é arborizado, com bancos ao ar livre e infraestrutura acolhedora. Vale ressaltar que a dinâmica educacional que envolve esse espaço é pungente, sendo que em adjacente existem duas creches e cinco escolas, sendo elas: Escola Municipal de Educação Infantil Camilo Chaves Júnior, Escola Estadual Cônego Ângelo, Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, Escola Estadual Arthur Junqueira, Escola Estadual Antônio Souza Martins, Creche Municipal Nair Ferrari Clemente e Creche Filantrópica Pousado do Amanhecer.

Figura 1: Fotografia panorâmica do CEU das Artes de Ituiutaba/MG.



Fonte: Acervo de Silveira (2022).

A partir de sua criação, nesse espaço, foram desenvolvidos diversos projetos envolvendo a esfera Federal, Estadual e Municipal, e firmadas parcerias entre a sua coordenação com Organizações Não Governamentais (ONGs), Polícia Militar (54º Batalhão), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Ministério Público, Conselho Tutelar e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

As pessoas que desfrutam das atividades estabelecidas no CEU das Artes são em sua maioria de baixa renda e em vulnerabilidade social. Nos anos de 2020 e 2021, em que a pandemia *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) – causada pelo coronavírus *SARS-CoV-2* – teve seu auge, só poderiam ser desenvolvidas, nesse local, atividades de prevenção à saúde como a vacinação em massa. Com a diminuição das atividades educacionais, sociais, artísticas e culturais houve um aumento de frequentadores das edificações que eram usuários de entorpecentes, o que fez com que a criminalidade no bairro aumentasse. Essa realidade veio a tomar outros rumos quando a Fundação Cultural de Ituiutaba e a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, no ano de 2022, juntaram forças para voltar a desenvolver projetos e com o retrocesso da pandemia, as parcerias voltaram a ser exitosas.

### **Mãos que criam arte**

Ao estabelecer contato com a comunidade frequentadora do CEU das Artes, no ano de 2022, como coordenador pedagógico e auxiliar da Biblioteca Municipal Mário Natal Guimarães, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, este autor pode presenciar diversos

momentos em que crianças e adolescente recorriam à biblioteca para utilizar as mesas não só para leitura, mas também para desenhar.

Aos poucos, vislumbrou-se a possibilidade de ampliar as práticas artísticas neste espaço, onde muitos frequentadores viviam uma realidade dura e à margem da sociedade. Como acadêmico do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, naquele instante, nos foi agraciada a possibilidade de acesso ao fomento do Programa Institucional de Apoio à Cultura (PIAC) Estudantil, Edital n° 41/2022, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) e a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Assim, surge o projeto *Mãos do Oleiro II*<sup>19</sup>.

Partindo da busca de concretizar o verbo “esperançar” (Freire, 1987), o projeto efetivou cinco semanas de arte para toda a comunidade de Ituiutaba, com oficinas de artes visuais que ensinavam técnicas de desenho, pintura com aquarela, fotografia, cinema *stop motion* e aulas de música, em que os estudantes poderiam aprender a tocar violão. Ao término, ocorreu a *Mostra de Arte Mãos do Oleiro II*, em que os participantes puderam apresentar, em conjunto com os artistas contratados, todas as obras e conhecimentos construídos.

## Desenho e pintura

---

<sup>19</sup> Mãos do Oleiro I, foi o ganhador do Prêmio Destaque de Práticas Culturais "Cora Pavan Capparelli" como melhor projeto de extensão da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2019. Desenvolveu a arte da cerâmica no *campus* Pontal por meio de oficinas, mostra de arte e viagem aos museus da UFU.

O uso da imagem pela humanidade vem constantemente se transformando, evoluindo. Ao retratar as atividades de caça nas cavernas, o culto às divindades nas pirâmides, os quadros que representam o Cristo, buscamos nos ligar a um momento consolidado no tempo, imagem/monumento (Le Goff, 1990).

Ao consolidar as oficinas de desenho e pintura com aquarela (Figuras 2 e 3), que foram desenvolvidas pelos artistas Duda Beats e Arth Silva, os alunos aprenderam como utilizar a técnica de pintura com as tintas aquareláveis. Além de apresentar exemplos de artistas conhecidos que faziam uso da aquarela na pintura e quais materiais eram necessários para trabalhar com a tinta, todos tiveram a oportunidade de criar diversos desenhos, sendo que os artistas/oficineiros auxiliaram os que necessitavam de acompanhamento no esboço.

Figura 2: Oficina de desenho.



Fonte: Acervo de Silveira (2022).

Na linguagem das artes visuais, bidimensionais, as significações da arte foram construídas pelas mãos dos artistas e alunos, que delineariam a essência que se apresentava. Dessa forma, desenharam e pintaram, aprendendo a criar novas cores através das misturas e métodos adequados para se usar o pincel com movimentos precisos que deram origem a lindas obras de arte.

Figura 3: Oficinas de desenho e pintura com aquarela.



Fonte: Acervo de Silveira (2022).

As atividades de desenho e pintura foram adaptadas para as diferentes faixas etárias, nas vinte horas de oficinas. O público foi diverso, somando um total de oitenta e seis alunos, envolvendo a comunidade escolar e não escolar.

## Fotografia

Desde a invenção do daguerreótipo<sup>20</sup> (1839), a ligação entre a imagem e os homens pode ser construída como prova do acontecido. A fotografia transformou-se num duplo da realidade, num espelho, cuja magia estava em perenizar a imagem que refletia (Essus, 1996). Como esclarece Lima e Carvalho (2009):

Invenção burguesa por excelência, a fotografia popularizou o retrato e levou aos recantos mais distantes do mundo essa “caixa de pandora”, contendo paisagens de lugares exóticos, de monumentos, de tipos humanos, retratos com apelos eróticos, paisagens urbanas das metrópoles, imagens chocantes de guerras e de conquistas científicas. No campo da arte, a fotografia ampliou o acesso de alunos, profissionais e leigos a modelos e a obras de arte antes fruídas somente *in loco* ou “reinterpretadas” por gravuristas em publicações (Lima; Carvalho, 2009, p. 30).

A multiplicidade de serventias que a fotografia serviu e, ainda, serve, fez com que ela também viesse a ser utilizada como documento em pesquisas historiográficas. Comumente, na atualidade, o *self* caracterizou a utilização das câmeras que

---

<sup>20</sup> Daguerreótipo: máquina capaz de fixar sobre uma placa metálica as imagens obtidas com a câmara escura pela ação da luz solar. Inventado por Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851) e seu sócio Nicéphore Niépce e apresentado na Academia de Ciências de Paris, em 19 de agosto de 1839 (Turazzi, 2010).

fazem parte dos aparelhos *smartphones*. Antes as fotografias eram reveladas e impressas e, hoje, guardadas em *drivers* e ou galerias.

Com intuito de resgatar a utilização das máquinas antigas na efetivação das oficinas de fotografia e de sua revelação, inicialmente o projeto tentou encontrar a disponibilidade de filmes e máquinas para todos os participantes, mas não obtivemos êxito. Reestruturamos o planejamento e efetuamos a parte prática utilizando os *smartphones* dos alunos (Figura 4).

Figura 4: Oficinas de fotografia.



Fonte: Acervo de Silveira (2022).

As oficinas foram divididas em três partes, sendo que primeiramente foram explicados os conceitos utilizados na arte da fotografia (luminosidade, ângulo, nitidez e foco) e como a tecnologia evoluiu até os dias atuais. Sequencialmente, os alunos acompanhados dos fotógrafos Izabel Devoti e Washington Lima, saíram a campo para fotografar com seus celulares. Por fim, foram convidados a montar um estúdio, para desenvolver a arte de fotografar seres inanimados e animados em ambiente controlado.

Um total de vinte dois alunos vivenciaram as oficinas, produzindo cento e oito fotos que foram reveladas e expostas na mostra de arte.

### **Cinema *Stop Motion***

Demonstrada em diversos filmes, como “Jasão e os Argonautas” (Chaffey, 1963); “O estranho Mundo de Jack” (Selick, Burton, McDowell e Thompson, 1993); “Fuga das Galinhas” (Lord, Pak, Kirkpatrick e Asury, 2000); e “Coraline” (Gaiman e Selick, 2009), a técnica de cinema chamada *Stop Motion* tornou-se famosa no círculo Hollywoodiano. Assim, almejávamos que, ao tomar conhecimento da técnica, os alunos das oficinas de cinema se sentissem empolgados e isso realmente aconteceu.

Os artistas Duda Beats e Arth Silva explicaram passo a passo como seriam feitas cada etapa do processo e que atualmente, diante de toda tecnologia ao nosso redor, já era possível reproduzir essa técnica cinematográfica com o próprio celular (Figura 5).

Figura 5: Oficinas de Cinema *Stop Motion*.

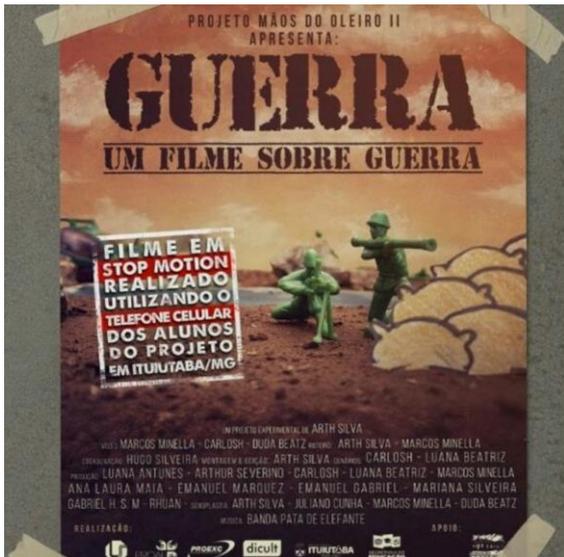


Fonte: Acervo de Silveira (2022).

Dessa forma, juntamente com os alunos, foi elaborado o roteiro, um cenário e o filme “Guerra” (Silveira, Beats e Silva, 2022) tomou forma.

Foram utilizados, para gravação do curta metragem, brinquedos infantis, massa de modelar e objetos reutilizáveis disponíveis. Ao final das oficinas, o filme foi produzido e editado, podendo ser assistido e compartilhado na internet (Figura 6).

Figura 6: Cartaz filme Guerra.



Visualise o filme:



Fonte: Acervo de Silveira (2022).

## Sonoridades do violão

Como instrumento, que ao toque das mãos emite a sua ressonância nas diversas sonoridades e cativa os diversos públicos, o violão pode entoar diversas canções. Isso posto, a prática repetitiva de uma ou mais canções faz com que o instrumentista ganhe habilidade. Para Napolitano (2002), uma mesma canção pode passar por vários espaços sociais, implicando em “experiências e apropriações culturais diversas” como um show ao vivo, o ambiente doméstico, a roda de violão, um salão de danças, um festival de TV. Duas instâncias que

estão ligadas e objetivam, historicamente e sociologicamente, a experiência musical de uma época ou sociedade.

A violonista Adriana Castanheira Araújo ministrou as oficinas para um público rotativo de quatorze alunos que, ao término das vinte horas das aulas, souberam entoar três canções e sentiram-se dispostos para apresentá-las na mostra de arte (Figura 7).

Figura 7: Oficinas de sonoridades do violão.



Fonte: Acervo de Silveira (2022).

## Mostra de Arte Mãos do Oleiro II: a concretização do esperar

A culminância do projeto *Mãos do Oleiro II* atingiu diretamente um total de mil seiscentos e oitenta pessoas, em sua maioria crianças das escolas municipais e estaduais que visitaram a *Mostra de Arte* (Figura 8). Tivemos também cento e oitenta e três pessoas que participaram das oficinas de desenho, pintura com aquarela, cinema *stop motion*, sonoridades do violão e fotografia. Mas, com a ampla cobertura televisiva da TV Integração (afiliada da Rede Globo), estima-se que, o público indireto que conheceu um pouco das obras de arte produzidas no CEU das Artes, passou de sessenta mil pessoas, pois a divulgação das atividades foram apresentadas em diversos telejornais.

Figura 8: Mostra de Arte Mãos do Oleiro II.



Visualise o acervo produzido:



Fonte: Acervo de Silveira (2022).

Foi produzido um acervo de trezentas e vinte uma obras, entre elas estão desenhos, pinturas e um filme curta-metragem, que são de livre acesso.

O filme *Guerra* continua em exibição na página dedicada à divulgação de projetos, eventos artísticos e culturais, *Artejucana*.

### **Considerações finais**

O sentimento de pertencimento social nos é propiciado quando nos entregamos ao encontro do agir em busca do desenvolvimento do outro. Agir, para que a sociedade seja mais humana, justa, igualitária, e que a educação não seja bancária.

Para o educador consciente de seu papel social e político, a transformação do mundo acontece nas revoluções cotidianas (Freire, 1992). Desta forma, foi que o projeto *Mão do Oleiro II* buscou fixar sua esperança. Com ações pautadas no conhecimento artístico, procuramos focar nosso olhar para o CEU das Artes e na vivência substancial das imagens, cores, texturas e sons, percebemos que as pessoas sentiram-se valorizadas. Em cada sorriso, na concentração do olhar focado e nos gestos das mãos que faziam a obra, encontrávamos um artista.

A praça, que antes encontrava-se entregue à marginalidade, veio a ganhar vida e o medo deu lugar à esperança.

## **Agradecimentos**

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que, por meio do Programa Institucional de Apoio à Cultura (PIAC) Estudantil, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) e Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), fomentou o desenvolvimento do projeto *Mãos do Oleiro II*. Estendo meu agradecimento à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, que auxiliou em todas as necessidades e proporcionou o transporte para que os estudantes de todas as escolas municipais e estaduais pudessem participar das atividades; à Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, que liberou a participação dos estudantes das escolas estaduais; à Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Causa Animal que nos auxiliou doando todo o paisagismo que decorou a mostra; à Secretaria Municipal de Trânsito, Transporte e Mobilidade Urbana, que fechou as ruas em volta da praça e ajudou a cuidar do embarque desembarque das crianças e adolescentes; à Fundação Cultural de Ituiutaba, que esteve presente nos auxiliando em todos os momentos do projeto; ao Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, que liberou e incentivou a participação de seus artistas na mostra de arte; ao Tiro de Guerra 11002 que disponibilizou seus combatentes para auxiliar com a segurança das crianças e adolescentes; aos amigos voluntários da comunidade do bairro Natal, que auxiliaram em todos os momentos. Por fim, agradeço principalmente aos participantes que se entregaram como o barro nas mãos do oleiro e puderam se transformar em uma linda obra de arte.

## Referências

BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria n° 54, de 18 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a alteração da denominação do Programa “Pracinhas da Cultura”, aprovada na forma da Portaria N°15, de 10 de maio de 2021, do Ministério do Turismo, para CEU das Artes. Ministério da Cultura, Brasília: DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/territorios-da-cultura/ceu-das-artes/o-que-e-o-ceu>. Acesso em: 21 Set. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Praça dos Esportes e da Cultura** - Manual de Instruções para Contratação e Execução. Ministério da Cultura, Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://pracinhas.cultura.gov.br/wp-content/uploads/sites/28/2017/12/manual-contratacao.pdf>. Acesso em: 21 Set. 2024.

ESSUS, A. M. M. de S. A. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro/RJ, v. 01, n. 02, 1996, p. 73-98.

FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**: uma interpretação marxista. Tradução: Anna Bostock. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1992.

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

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas/SP: UNICAMP, 1990.

LIMA, S. F. de; CARVALHO, V. C. de. Fotografias: usos Sociais e Historiográficos In. PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. de (Orgs.). **O Historiador E Suas Fontes**. São Paulo/SP: Contexto, 2009.

NAPOLITANO, M. **História & música** – história cultural da música popular. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2002.

TURAZZI, M. I. A Viagem do Oriental-Hydrographe (1839-1840) e a Introdução da Daguerreotipia no Brasil. **Acervo**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, n. 01, p. 45-62, Jan/Jun 2010.

## CAPÍTULO XVI

### O GÊNERO *FANFICTION* COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO DIGITAL EM TURMAS DO 9º ANO

*Flávia Freitas de Oliveira*

#### **Introdução**

O avanço das novas tecnologias tem transformado significativamente as práticas de leitura e escrita, introduzindo formas multissemióticas e multimodais de interação com os textos. Nesse contexto, o gênero digital *fanfiction* emerge como uma ferramenta poderosa para promover o letramento digital e literário entre estudantes.

Este relato de experiência descreve a aplicação de uma Sequência Didática (SD) focada no gênero *fanfiction* em turmas do 9º ano de uma escola da rede privada. Ademais, é uma proposta que se baseia nas novas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que destacam a importância de trabalhar gêneros textuais em contextos sociais significativos. Para tanto, buscamos engajar os estudantes em práticas de escrita contextualizadas e significativas, principalmente com relação ao universo digital do qual se fazem pertencentes pelo uso contínuo.

O objetivo geral desta SD, então, é promover o letramento digital dos alunos por meio da produção e análise de

*fanfictions*, desenvolvendo a capacidade de leitura crítica e escrita criativa em um ambiente multimodal e multissemiótico. Desse modo, buscamos: a) desenvolver o gênero textual *fanfiction*; b) questões notacionais, ou seja, pontuação nos discursos direto, indireto e indireto livre presentes nas sequências textuais narrativas do gênero; c) incentivar a leitura crítica e a escrita criativa por meio de tecnologias; d) integrar práticas digitais ao currículo de Língua Portuguesa, utilizando plataformas e ferramentas on-line.

A escolha do gênero *fanfiction* como foco da SD justifica-se pela sua popularidade entre os jovens e sua capacidade de engajar os alunos em práticas de escrita e leitura que refletem suas vivências e interesses no mundo digital. Além disso, a abordagem da *fanfiction* como prática de letramento digital responde à necessidade de integrar as novas formas de comunicação e expressão às práticas pedagógicas tradicionais, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Embora este não seja um trabalho extensionista, sua relevância social está no potencial de transformar a relação dos alunos com a leitura e a escrita, tornando o aprendizado mais significativo e conectado às suas experiências cotidianas. A *fanfiction* permite que os estudantes se vejam como criadores de conteúdo, participando ativamente de comunidades de fãs de suas personagens e ampliando sua compreensão sobre autoria, bem como utilização do ambiente digital.

O referencial teórico que sustenta esta experiência baseia-se na teoria de letramento literário, por Rildo Cosson (2009) e na metodologia de Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que organiza o ensino de gêneros textuais de forma sistemática e contextualizada. Ademais, nos fundamentamos em Bakhtin (2003) com a teoria

dos gêneros textuais e a importante discussão do dialogismo, bem como Paulo Freire (1987) que considera fatores humanistas na prática de uma educação eficaz.

Sobre o letramento literário, Cosson (2009) o define como uma apropriação da literatura enquanto linguagem, ou seja, fazer uso do texto literário para se expressar, o que justifica e dá base teórica para a escolha da temática desta experiência.

Além disso, para esse autor, no que tange à prática pedagógica, a definição do termo “letramento literário” leva em consideração algumas características que mostram sua efetividade, a saber: a) interação com a obra; b) processo de construção de um espaço de compartilhamento de leituras; c) reconhecimento da literatura em outros suportes que vão além dos textos escritos e livros impressos; d) elaboração de atividades sistemáticas e contínuas para o desenvolvimento da competência literária, formando o leitor literário.

Entendemos, dessa forma, que a criação de *fanfictions* envolve a interação ativa dos alunos com as obras literárias, permitindo que eles se apropriem dos textos de maneira crítica e criativa. Isso não só promove o envolvimento profundo com o universo narrativo original, mas também possibilita a construção de um espaço de compartilhamento de produções textuais e leituras, no qual os estudantes podem explorar suas interpretações e reelaborações das histórias.

A produção de *fanfictions* estimula a percepção de que a literatura vai além dos textos escritos em livros impressos, podendo ser expressa em diferentes formatos, como na escrita digital em redes sociais ou outras plataformas on-line. Desse modo, ao integrar atividades sistemáticas de leitura e escrita criativa, o professor pode ser o mediador para o

desenvolvimento da competência literária dos estudantes, promovendo esse letramento literário.

Assim, a *fanfiction* configura-se como uma estratégia pedagógica que atende às características definidas por Cosson (2009), promovendo o desenvolvimento de leitores literários autônomos e engajados.

Freire (1987) em seu método composto por três etapas (investigação, tematização e problematização) ao implementar um trabalho inovador no processo de alfabetização, faz-nos também refletir no processo de ensino-aprendizagem de texto na sala de aula.

Para o patrono da educação brasileira, “Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio da cultura do alfabetizando” (Freire, 1987, p. 6), assim, entendemos que uma aprendizagem, como o processo de aquisição da escrita, não deve ser vista como um processo isolado, mas sim inserido no contexto cultural do estudante.

Por isso, é importante que o professor entenda e considere que cada indivíduo tem um repertório cultural que influencia como ele aprende e compreende algo que está sendo ensinado. Dessa forma, Freire (1987) defende que a prática pedagógica deve reconhecer e respeitar o contexto de um estudante, o que pode facilitar a aprendizagem e tornar o processo ainda mais significativo e engajador.

Nesta primeira etapa do método freireano, encontramos a necessidade de um “diagnóstico inicial”, ou seja, entender o ponto de partida desse estudante, o que de fato ele sabe, suas experiências no contexto ao qual está inserido. De igual modo, o método de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a proposta de apresentar uma situação para a produção inicial de um texto,

partem do que o estudante sabe sobre o gênero textual em questão, para tal produção.

Freire (1987, p. 6) ainda cita que dessa primeira investigação

[...] são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como também, o mais eficaz engajamento de quem a pronúncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano (Freire, 1987, p. 6).

Nesse processo de ensino-aprendizagem do método de Freire (1987), de fato, identificar palavras que são foneticamente ricas e semanticamente significativas para os estudantes é importante para o aprendizado. Diante disso, alfabetizar a partir das palavras que os estudantes já conhecem facilitou o processo de alfabetização e desenvolveu a habilidade de leitura e escrita, permitindo uma alfabetização em menos de 3 meses. Fato esse pelo qual o “método Paulo Freire” de alfabetização ficou conhecido no Brasil.

O método de Freire (1987) também conta com outras duas etapas: tematização e problematização. Para o pesquisador, a metodologia utilizada não pode contradizer uma educação libertadora, ou seja, o estudante deve estar consciente da sua realidade, assim o autor investiga “[...] seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’”.

Nesse sentido, professores e estudantes trabalham juntos para identificar e explorar a tematização relevante e significativa para a aprendizagem, ajudando a conectar a educação com a

realidade do próprio estudante. Esse processo gera a interpretação e a análise dos temas, envolvendo a aplicação do que entenderam na prática. Desse modo, os estudantes utilizam o conhecimento adquirido para fazer sentido do mundo e das suas próprias experiências, aplicando o que aprenderam de forma concreta.

Nesse diapasão, seguimos com a metodologia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), que afirmam ser esta etapa aquela que o professor pode avaliar e ajustar as atividades previstas na sequência além de definir “[...] o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão”. Assim, surgem os “módulos” que serão elaborados pelo professor com atividades voltadas ao gênero textual abordado e ao conhecimento linguístico necessário para a produção desse gênero.

Por fim, temos a terceira etapa de Paulo Freire, a “problematização”, cujo autor afirma ser

[...] o processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas, por suas vinculações com outros por seu envolvimento histórico-cultural.

Ou seja, após levantar os temas geradores e selecioná-los, faz-se necessário construir uma visão crítica do mundo, buscando uma transformação do contexto vivido. Neste contexto, há uma aplicação de todo conhecimento que foi construído até então, por isso a possibilidade de uma pedagogia transformadora, como implica a filosofia de Paulo Freire sobre a educação.

O mesmo ocorre na aplicação da metodologia de Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois, ao propor a “produção final” na SD, é perceptível que o estudante colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos estudados.

Percebemos, então, que Paulo Freire (1987) tem uma abordagem pedagógica dialógica, que enfatiza a interação entre educador e educando. Ao reconhecer e integrar a linguagem e a cultura dos estudantes, o ensino se torna uma troca mútua de conhecimentos, em vez de um processo unidirecional. Da mesma forma, percebemos que existe um dialogismo na interação do interlocutor com o texto, no processo da SD, o que é amplamente defendido pelo estudioso Bakhtin (2003).

Para esse autor, o dialogismo é uma forma de entender a linguagem e a interação textual como um processo dinâmico e multifacetado. Assim, o autor, ao introduzir tal discussão, explora o texto, isto é, o gênero textual, como uma manifestação da situação de uma comunicação com enunciados relativamente estáveis, ou seja, estruturas e características próprias, o que permite identificar a ocorrência de um mesmo gênero, haja vista que ele não possui uma estrutura fixa, mas flexível.

Sendo assim, os gêneros evoluem, se misturam e se tornam gêneros híbridos, ou fazem surgir novos gêneros, dependendo da necessidade de comunicação. Nesse sentido, uma situação de comunicação nova, como a comunicação no suporte digital, fará surgir novos gêneros textuais, como a *fanfiction* e, conseqüentemente, deve ser um gênero abordado em sala de aula.

Isso também é destacado por Bakhtin (2003, p. 324) ao afirmar que o discurso não pode ser “dissociado de seus falantes

e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”. Ou seja, os gêneros estão vinculados às formas da língua e aos enunciados não de modo isolado, mas dialógico, por meio dessa interação verbal e social como veremos no nosso relato de experiência.

Este relato não apenas documenta o processo de ensino do gênero *fanfiction*, mas também reflete sobre os desafios e as oportunidades de integrar práticas digitais ao ensino de Língua Portuguesa. A experiência relatada oferece reflexões sobre como adaptar o currículo escolar para incluir gêneros textuais contemporâneos que ressoam com os interesses e as práticas sociais dos nossos estudantes.

Na prática, isso significa que os professores devem se envolver em atividades que explorem a linguagem a partir dos gêneros textuais presentes no universo dos estudantes, partindo de suas vivências como ponto de partida. Por isso, nosso interesse em utilizar histórias que estão em produções literárias ou fílmicas, nas quais eles desejam continuar as narrativas, por meio da escrita no universo digital, ou seja, elaborar *fanfictions*.

### **A metodologia de Sequência Didática no relato de experiência**

Severino (2013), em sua obra "Metodologia do Trabalho Científico", destaca que a prática científica concreta envolve uma aplicação técnica e operacional conhecida como "método". Para o desenvolvimento deste trabalho, aplicamos uma metodologia específica de Sequência Didática, conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em uma turma do 9º ano de uma escola privada, realizando uma pesquisa de campo.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, conforme definido por Severino (2013), caracterizando-se pela natureza interpretativa e pelo foco na compreensão das atividades aplicadas em cada fase da SD. Esse enfoque permitiu uma análise aprofundada do impacto e da eficácia das atividades desenvolvidas, considerando as especificidades e contextos dos alunos envolvidos.

Diante da metodologia de Sequência Didática, organizamos a aplicação da SD sobre o gênero *fanfiction* em quatro etapas principais:

#### Etapa 1: Apresentação da situação e diagnóstico

A primeira etapa consistiu na aplicação de uma atividade inicial intitulada "Apresentação da Situação". O objetivo foi avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre diferentes narrativas e se gostavam de alguma narrativa ao ponto de serem "fãs" delas. Essa atividade serviu como um diagnóstico para identificar o nível de familiaridade dos estudantes com a temática e orientar o planejamento das etapas subsequentes.

#### Etapa 2: Primeira Produção Textual

Com base nas informações coletadas na primeira etapa, os alunos foram convidados a realizar uma primeira produção textual. Essa fase teve como objetivo permitir que os alunos experimentassem a criação de uma *fanfiction*, no entanto, desconfigurada do ambiente digital do aplicativo, apenas continuando uma narrativa, utilizando seus conhecimentos iniciais e explorando sua criatividade sem uma intervenção pedagógica formalizada. Esse texto inicial serviu como base para a análise e o aprimoramento das etapas seguintes.

#### Etapa 3: Módulos de Aprendizagem

A terceira etapa foi dividida em dois módulos distintos:

#### Módulo A: Notações de um Texto Narrativo

Nesse módulo, os alunos foram introduzidos aos aspectos técnicos da escrita narrativa, com ênfase nas notações textuais, como o uso correto da pontuação em diferentes tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre). Diante disso, a intenção foi demonstrar que existe produção de sentido também na escolha e uso das pontuações e tipos discursos, além de aprimorar a qualidade textual das produções dos alunos, garantindo maior clareza e expressividade.

#### Módulo B: Gênero Digital e Aplicativos

O segundo módulo abordou as especificidades do gênero digital *fanfiction* e os aplicativos que servem como suporte para a criação e publicação dessas narrativas. Os alunos exploraram plataformas populares, como *Wattpad* e *Spirit Fanfiction*, compreendendo como essas ferramentas influenciam a estrutura e a disseminação das *fanfictions*.

#### Etapa 4: Produção Final

A última etapa consistiu na produção final da *fanfiction*, dentro do aplicativo *Wattpad*, no qual os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos anteriores. Essa fase incluiu a revisão colaborativa e a publicação das histórias na plataforma digital. Ao final, foi realizada uma avaliação abrangente para medir o conhecimento adquirido pelos alunos e refletir sobre seu progresso em termos de escrita, leitura crítica e compreensão do gênero *fanfiction*.

## O gênero *Fanfiction* no 9º ano do Ensino Fundamental

O gênero *fanfiction*, ou *fanfic*, como cita Vargas (2015), é uma forma de escrita em que fãs de uma obra, como livros, filmes, séries de TV ou jogos, criam suas próprias histórias usando os personagens, cenários e enredos desses universos. Essas histórias podem explorar novos arcos narrativos, alterar eventos ou até mesmo desenvolver relacionamentos que não foram abordados no material original.

Vargas (2015), ao iniciar o capítulo da obra “O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico”, destaca o espanto de se ter tantos escritores jovens e talentosos no Brasil em aplicativos de publicação de *fanfictions*. Afinal, a autora compreende que o gênero é realizado quase sempre como uma atividade extracurricular, sem nenhum cunho educacional ou cumprimento de requisitos da disciplina de Língua Portuguesa. Será que é isso que faz nossos estudantes gostarem tanto de uma *fanfic* e se tornarem *fanfiqueros*?

Os textos nascem de uma atividade extraescolar, com a especificidade de ser completamente voluntários, e muitas vezes desconhecidos das comunidades escolar e familiar, mas altamente absorvente para quem com eles se envolve (Vargas, 2015, p. 12).

A verdade é que cumprir com o currículo escolar, mesmo que a BNCC (Brasil, 2018) preveja gêneros digitais, faz com que muitos gêneros sejam ignorados, pois outros conteúdos e gêneros ganham uma prioridade que não se justifica, mas que são sempre abordados por instrumentos didáticos ou, até mesmo, pela preferência dada pelo professor.

No entanto, Vargas (2015, p. 13) faz uma pergunta provocativa e interessante que levamos para a sala de aula,

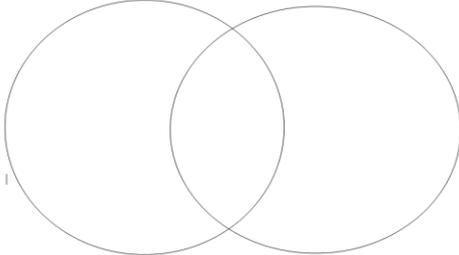
durante a nossa SD com *fanfiction*: “O que poderia estar motivando jovens brasileiros a ‘desviar’ suas horas de lazer para a leitura, a escrita e a publicação de textos ficcionais em meio eletrônico [...]”? A resposta da autora reflete sobre a oportunidade dos estudantes interagirem com textos do próprio interesse, por isso, a ideia de “fã”. A nossa resposta, reflete uma sala de aula em que nem todos conhecem esse gênero textual, mas que alguns já possuem suas contas em aplicativos e são *fanfiqueros*, já se reconhecendo como autores.

É diante dessa diversidade de conhecimento e experiências textuais que iniciamos as etapas de SD com o gênero *fanfiction*, no 9º ano. A primeira etapa contou com um “roteiro de perguntas” para introduzir uma situação para a produção inicial. A atividade foi aplicada para duplas, com a finalidade de produzir interações e diálogos sobre os diversos tipos de narrativas.

Figura 1: Fragmento do roteiro de perguntas – Situação inicial.

1 Em dupla

1) Escreva nos círculos abaixo de que tipo de história vocês gostam de ler ou assistir? Na interseção, decidam, quais histórias e do gosto dos dois.



2) Das citadas, de qual vocês são fãs?

O diagrama consiste em dois círculos de igual tamanho que se sobrepõem no centro. O espaço onde os dois círculos se cruzam é a interseção. O restante de cada círculo é a parte não sobreposta.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Outras perguntas roteirizadas foram: “Que tipo de história vocês escreveriam envolvendo essa “preferência?””; “Quem seriam os protagonistas?”; “Qual seria o enredo principal?”; “Qual seria o desfecho? Feliz ou não? Explique.”. Na Figura 1 e na Figura 2, apresentamos alguns fragmentos desse roteiro de perguntas antes da produção inicial.

Esses fragmentos demonstram que aplicamos um roteiro com diferentes formatos e não apenas linhas para as respostas. O motivo inicial para isso foi desde já apresentar aos estudantes, independentemente do seu conhecimento sobre a multimodalidade do universo digital, a possibilidade de escrever já de “diferentes formas”.

Figura 2: Fragmento do roteiro de perguntas – Situação inicial

6) Qual seria o desfecho? Feliz ou não? Explique.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a aplicação do “roteiro de perguntas”, os estudantes realizaram uma primeira produção textual. Essa produção ainda foi desconfigurada do ambiente digital, ou seja,

do aplicativo de publicação das *fanfictions*. Então, eles apenas continuaram ou reinventaram as histórias com as personagens que mais sentiram afinidade, explorando sua criatividade, sem uma intervenção pedagógica formalizada e digital. Esse texto inicial serviu como base para a análise e o aprimoramento das etapas seguintes.

A terceira etapa foi dividida em dois momentos. Após as primeiras leituras das produções, percebemos a criatividade nos textos, mas ainda muitas limitações quanto aos termos e uso do universo das *fanfictions*. Isso porque nossos estudantes não tiveram aulas sobre o gênero, então ficaram limitados nas elaborações das narrativas. Realizaram, na sua maioria, o “canôn”, ou seja, mantiveram o material original da história, mas não fizeram o “fanon”, ou seja, não utilizaram referências entre o grupo de fãs que existe sobre esse material original. Poucos também realizaram o “Universo Alternativo”, ou seja, escreveram uma história num universo diferente do cânon com uma realidade alternativa, ou em outro tempo. Tudo isso, está dentro da aprendizagem sobre o gênero.

Outra questão em destaque são as sequências narrativas. Quando elaboramos uma narrativa e introduzimos o discurso direto, indireto e até mesmo o indireto livre é importante olhar para a pontuação como uma parte da produção de sentido do texto. Assim, esse uso ficou em destaque enquanto módulo. Por isso, foi realizada uma aula sobre pontuação e seu uso intencional para a produção de sentidos.

Assim, primeiro realizamos o módulo de produção de sentido por meio da pontuação. Introduzimos a ideia dos diferentes tipos de discurso na narrativa e aplicamos atividades de escrita e elaboração de parágrafos em diferentes tipos de discurso, bem como a reelaboração dos parágrafos da própria

produção inicial. Assim, os estudantes voltaram à primeira produção mais de uma vez, revisando-a e aprimorando-a.

O módulo que seguiu utilizou mais aulas. Das três aulas, apresentamos, na primeira, um roteiro sobre o gênero *fanfiction*, baseado no conteúdo disponibilizado por Pereira (2021) sobre esse gênero intitulado “O que é *fanfic*: entenda o que é e como escrever e publicar uma”. Desse modo, o roteiro disponibilizado para os estudantes iniciou com o “meme” que segue na Figura 3, com a finalidade de mostrar que uma *fanfic* vai além de só continuar uma narrativa conhecida.

Figura 3: Meme sobre *Fanfic*.



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/o-que-e-fanfic/> (2021).

Ademais, nesse roteiro, apresentamos os principais termos do universo das *fanfics*, também conforme Pereira (2021), como: Cânon; Fanon; Universo Alternativa (AU, na sigla em inglês) e, desse último, seus três modos – AR

(realidade alternativa); AT (linha do tempo alternativa); AH (todo humano). Além disso, demos­tramos a característica de alguns subgêneros baseados no “Cânon” como o *Crossover*, que são as personagens de uma história misturadas a outras; *Dark*, em que elementos mais obscuros e com problemas emocionais da personagens adentram a história; *Moviverse*, referente a própria adaptação cinematográfica; além da *Virtual Season*, que seriam roteiros colaborativos de uma série que está em curso ou que até mesmo foi cancelada.

Na figura que segue, temos um fragmento dessa parte do roteiro.

Figura 4: Fragmento do roteiro de “Gênero *Fanfiction*”.

**Subgêneros baseados no relacionamento com o cânon**  
**Crossover**



No *crossover*, os personagens de uma história se misturam com outra. Pode acontecer com um personagem existindo ou sendo transportado para um outro mundo que já existe, ou personagens de diferentes histórias interagindo.

Embora o gênero *crossover* seja extremamente popular entre os escritores de fanfics, às vezes os próprios trabalhos originais realizam isso, como em “Os vingadores - Guerra Infinita”, que uniu diversos personagens do universo Marvel em um único filme.

**Dark**

“*Dark*” são as fanfics que introduzem elementos como morte, violência, estupro, traição ou perda, na história original. Esse tipo de fanfic pode se basear em problemas emocionais que os personagens já têm, ou tornar os personagens principais malignos ou mais agressivos.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Alguns subgêneros ultrapassam enredos da história contada, focando-se, por exemplo, nas personagens. Por isso, também os apresentamos conforme às personagens, como *ship* (par romântico do fandom); *slash* (relacionamentos exclusivamente homossexuais).

Esses enredos podem voltar-se para temáticas como *Crackfic*, com relação a premissas absurdas ou ridículas, sugerindo histórias perturbadoras ou humorísticas; *Angst*, com relação a histórias angustiantes ou deprimentes; *Deathfic*, que introduz narrativas com morte das principais personagens; *Fluff* ou *Waff*, que já são narrativas de clima mais leve e pacífico; além do *songfic* que são obras ficcionais baseadas na letra de uma música. E, ainda, no contexto da *fanfic* temos o *Squick* cujo enredo volta-se para temas que são tabu para a sociedade como incesto, pedofilia, abusos, bem como uso de drogas, assassinatos ou transtornos mentais.

O universo da *fanfiction*, dessa forma, é permeado por diversos subgêneros e temáticas. Não é apenas “continuar” uma narrativa. Possui especificidades e uma variedade de possibilidades para ser bem trabalhada, o que enriquece ainda mais a (re)criação das histórias.

Depois dessas duas aulas explanando e exemplificando o gênero *fanfiction*, partimos para a terceira aula desta segunda parte do módulo sobre o gênero digital: o uso dos aplicativos. Assim, divulgamos diversos aplicativos durante uma aula, solicitando o uso do celular para a próxima aula.

Assim, aplicativos como *Scribd*, *Wattpad*, *Spirit Fanfics*, *WidBook*, *Movellas*, *Letras Miúdas*, *Skoob* foram divulgados. Esses aplicativos são sobre leitura e escrita, alguns, inclusive,

com audiobooks, além de organização de outros livros, títulos e autores, como segue para conhecimento nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Aplicativo *Wattpad*.



Fonte: Wattpad.com (2024).

Figura 6: Aplicativo *Spirit Fanfics*.



Fonte: Spiritifanpics.com (2024).

Por fim, o último módulo, referente a produção final, é a forma de utilizar o aplicativo da nossa escolha: *Wattpad*.

Ademais, o uso do celular foi permitido para tal atividade. Os estudantes sem o aparelho móvel, puderam acompanhar o colega e fazer uma produção colaborativa.

O aplicativo foi utilizado a partir do seguinte passo a passo (Figura 7), já divulgado no ambiente virtual para os estudantes. Os últimos passos indicados aos estudantes foram: “Criar uma história” e enviá-la.

Figura 7: Roteiro de acesso ao aplicativo *Wattpad*.

**Como acessar o app?**

**Passo 1:** após baixar o app, clique em "Abrir". Essa será a tela que aparecerá.



**Passo 2:** Na parte inferior da tela aparecerá algumas opções, dentre elas: "Início".



**Passo 3:** "Biblioteca", aqui você encontrará as leituras completas e em andamento.



**Passo 4:** no botão do meio está a aba da escrita, ao clicar aparecerá a seguinte tela:



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Assim, depois de todos os passos dados, para criar uma história uma nova tela se abriria pedindo as informações do estudante e disponibilizando um espaço para elaboração da narrativa. Depois disso, o link da *fanfiction* foi enviado para ser avaliado como produção final.

### **Considerações finais**

A aplicação da Sequência Didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na turma do 9º ano mostrou-se eficaz tanto no desenvolvimento de habilidades textuais dos alunos quanto na integração de práticas digitais no ambiente escolar. A abordagem qualitativa permitiu uma análise profunda da experiência, evidenciando o impacto positivo do trabalho com o gênero *fanfiction* e a familiaridade crescente dos alunos com ferramentas digitais.

Ao longo das quatro etapas do SD, observamos que o diagnóstico inicial foi essencial para identificar as necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos, conforme Freire (1987) já postulava sobre um processo de ensino-aprendizagem de fato efetivo. Assim, a primeira produção textual, seguida de módulos de aprendizagem, permitiu um desenvolvimento gradual das competências dos estudantes, tanto no que diz respeito à escrita criativa quanto ao entendimento da *fanfiction* como um gênero digital.

O ponto culminante da atividade, com a publicação de *fanfictions* em aplicativos digitais, não apenas reforçou o protagonismo dos alunos, mas também proporcionou uma experiência autêntica de letramento digital. A avaliação final, que incluiu uma discussão reflexiva sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar, demonstrou que os alunos se sentiram

engajados e motivados com a proposta, ao mesmo tempo que desenvolveram uma maior compreensão do papel das ferramentas digitais na produção textual. Ou seja, é possível utilizar o celular em sala de aula como uma ferramenta didática, além de ser também possível elaborar textos para serem de fato lidos por diversos interlocutores, tornando-se um autor autônomo.

Diante deste relato de experiência, entendemos que a metodologia adotada é adequada para promover o letramento literário e digital, conforme orientado pela BNCC (Brasil, 2018), o que serve como um incentivo para a integração contínua de práticas digitais no ensino de Língua Portuguesa. Futuramente, novas atividades com outros gêneros digitais podem ser elaboradas, além da ampliação do uso de tecnologias para fortalecer a conexão entre os universos literários e digitais.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília/DF: MEC/SEB, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo/SP: Contexto, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1987.

PEREIRA, R. G. O que é fanfic: entenda o que é e como escrever e publicar uma. **Segredos do Mundo**. 20 Set. 2021. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/o-que-e-fanfic/>. Acesso em: 14 Set. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo/SP: Cortez, 2013.

SPIRITFANFICTION.COM. **Spirit Fanfics e Histórias**. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/>. Acesso em: 14 Set. 2024.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo/RS: EdUPF, 2015.

WATTPAD.COM. **Wattpad**. Disponível em: <https://www.wattpad.com/>. Acesso em: 14 Set. 2024.

## CAPÍTULO XVII

### MULTILETRAMENTOS: prática de produção do gênero digital GIF biográfico

*Kênia de Souza Oliveira*

#### **Introdução**

As discussões sobre o uso das tecnologias não são recentes. Assim, o grupo de pesquisadores (Grupo de Nova Londres) escreveu um manifesto resultante de um colóquio, realizado em 1996, sobre a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos. Esses pesquisadores, reunidos em Nova Londres, Connecticut (EUA), publicaram o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*<sup>21</sup>.

Em linhas gerais, o grupo sustentava que a escola deveria trabalhar os novos letramentos que emergiam na sociedade contemporânea, incluindo, nos currículos, a diversidade de culturas já vistas em salas de aula, oriundas de um mundo globalizado e intolerante.

Nesse sentido, esses pesquisadores indicavam que os jovens utilizavam novas ferramentas de acesso à comunicação e às informações, que engendravam novos letramentos, de

---

<sup>21</sup> Tradução: “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”

natureza multimodal ou multissemiótico. Daí surge o termo multiletramentos, que abarca a globalidade das sociedades e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais as diversas culturas se comunicam.

À luz da pedagogia de multiletramentos, este relato de experiência descreve a aplicação de uma atividade sobre como elaborar um GIF (*Graphics Interchange Format*<sup>22</sup>) biográfico. Para tanto, serão utilizados, como fundamentos teóricos, os estudos de Rojo (2017, 2020) e Lemke (1998), no que se refere a Multiletramentos.

Para a realização da tarefa empreendida, propusemos aos alunos do 1º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *campus* Paracatu/MG, que criassem um GIF biográfico revelando seus gostos, hábitos, dentre outros. Nosso interesse em desenvolver essa atividade deu-se pela necessidade de promover os estudos com novas ferramentas digitais, oportunizando os alunos a experimentarem uma nova forma de se autodescreverem, diferentemente das práticas comumente adotadas de produção escrita do gênero biografia.

Nessa esteira, é importante apontar que os estudos de Lemke (1998) sobre mídia corroboram com a proposta em questão. Para o teórico, a noção de mídia e de novos textos requerem novos letramentos, mudando seu caráter multi, para hiper: **hipertextos, hipermídias**:

A próxima geração de ambientes de aprendizagem interativos adiciona [aos hipertextos] imagens visuais e sons e vídeos, além de animação, o que se torna muito prático quando a velocidade e a capacidade de

---

<sup>22</sup> Tradução: Formato de Intercâmbio Gráfico.

armazenamento podem acomodar esses significados densos de informação topológica. [...]. Essas mídias mais topológicas não podem ser indexadas e referenciadas por seu conteúdo interno. Devem sim ser tratadas como ‘objetos’ inteiros. Mesmo assim, como objetos podem se tornar nós para hipertextos e, então, a hipermídia nasce (Lemke, 1998, s. p.).

O referido autor nos revela como se dá o surgimento da hipermídia, conceito importante que será utilizado para a resolução da atividade proposta. Nessa seara, Rojo (2020) aponta para o funcionamento dos multiletramentos, seja na perspectiva da diversidade cultural de produção e circulação dos textos, seja no sentido da diversidade de linguagens constitutivas desses textos, que independente da perspectiva teórica, esses estudos convergem em algumas características relevantes, tais como:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridam as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos e cultura) (Rojo; Moura, 2012, p. 23).

Resumidamente, para a autora, a interatividade – característica fundante da concepção de mídia digital – permitiu a utilização dessas mídias não apenas como interação, mas para a produção colaborativa.

Dando prosseguimento, nosso objeto de estudo é compartilhar práticas de ensino sobre gêneros digitais, especificamente, o GIF. Para tanto, os estudos de Lemke (2010) no que subjaz ao ensino e à aprendizagem de como as novas tecnologias podem transformar nossas práticas

institucionalizadas também serão basilares para a sustentação teórica de nossa proposta.

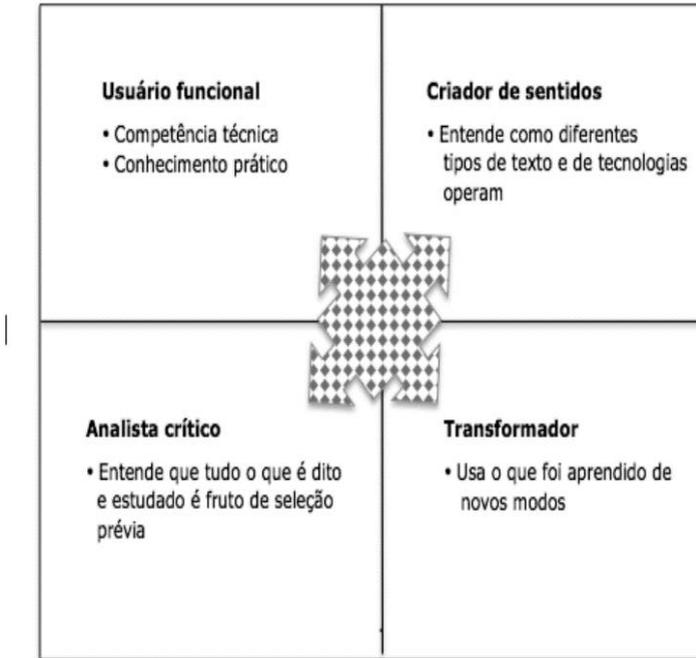
Para o autor, as representações verbais e visuais se complementaram e coordenaram ao longo da história e da cultura (Lemke, 2010). Assim, os textos são vistos como construtos multimodais em que a escrita é apenas uma forma de transmitir as mensagens. Analogamente, a análise da fala nos gêneros discursivos orais não pode mais prescindir dos gestos, entonações, expressões faciais e outros elementos que estão presentes em qualquer troca verbal.

Em consonância com os estudos de Lemke (2010), adotaremos, também, as perspectivas de Cope e Kalantzis (2006 [2000]) *apud* Rojo (2017) sobre a “Pedagogia dos multiletramentos” que:

definem como sendo uma pedagogia por design, na qual os estudantes precisam se apropriar dos designs digitais disponíveis, isto é, precisam, é claro, ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas somente isso não basta: é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses designs disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games, etc.). Mas uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos designs disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao *redesign*, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para “criar sentidos transformados e transformadores” (Rojo, 2017, p. 9-10).

Rojo apresenta essa discussão no seguinte diagrama (Figura 1):

Figura 1: Mapa de multiletramentos.



Fonte: Retirado de Rojo e Moura (2020).

Ainda, conforme a autora, a aprendizagem interativa também afeta o currículo, que não é mais uma lista de conteúdos a serem ensinados, em que se acredita que contribuirão para a formação do sujeito no trabalho e na vida pessoal (currículo estabelecido), mas sim designará uma diversidade de projetos com fins e circulações efetivas, que requerem colaboração produção própria e circulação dos resultados úteis aos fins almejados.

Nessa ótica, o ensino de língua portuguesa deve promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que re/inovam as relações sociais.

Partindo para a finalização, outro conceito, que nos é caro, é a hipermodernidade, cunhado por Lipovetsky e Charles (2004) e outros autores como Charles (2009), procura destacar não a superação, mas a radicalização da modernidade. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 118), “no contexto da hipermodernidade, o prefixo desloca-se ou instala-se em outros contextos: hipercomplexidade<sup>23</sup>, hiperconsumismo<sup>24</sup> e hiperindividualismo<sup>25</sup> (além de hipertexto e hipermídia, dentre outros)”.

Assim, para as autoras, ao ampliar o olhar para contextos, nos quais se emaranham essas identidades

---

<sup>23</sup> Para Rojo e Barbosa (2015), a hipercomplexidade é marcada por uma lógica paradoxal (Charles, 2009). A ausência de um projeto político mais consistente faz com que um mesmo sujeito possa ser, ao mesmo tempo, conservador e progressista frente a um mesmo escopo de questão: por exemplo, pode apoiar ou lutar pela liberação sexual e ser contra casamento homossexual (Rojo; Barbosa, 2015, p. 118).

<sup>24</sup> Lipovetsky e Charles (2004) denomina como um consumo que absorve e integra parcelas cada vez maiores da vida social; que funciona cada vez menos segundo o modelo de confrontações simbólicas tão caro a Bourdieu; e que, pelo contrário, se dispõe em função de fins e de critérios individuais e segundo uma lógica emotiva e hedonista que faz com que cada um consuma antes de tudo para sentir prazer, mais do que para rivalizar com o outro (Lipovetsky; Charles, 2004, p. 25-26).

<sup>25</sup> Rojo e Barbosa (2015) afirmam que é a era do hedonismo individual, do hipernarcisismo. O culto e a contínua busca pelo prazer (imediate), a extrema fluidez dos pertencimentos atuais, a ausência de projetos coletivos em função das dúvidas em relação ao futuro redirecionam o projeto de autonomia da modernidade, que passa a primar pela autocentração e pela não responsabilização pelo outro (Rojo; Barbosa, 2015, p. 119).

contemporâneas, pode-se perceber como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), conforme suas configurações e disseminações, intensificam esses processos.

Se o nosso objetivo é relatar uma experiência vivenciada em sala de aula, não podemos deixar de mencionar o documento normativo que regulamenta o conjunto de aprendizagens essenciais que todo alunado deve desenvolver ao longo de sua educação básica, a BNCC<sup>26</sup> (Brasil, 2017).

Está previsto no documento, no que concerne ao eixo “Linguagens e suas Tecnologias”, propostas de trabalho que permitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e as práticas da cultura digital. Nessa perspectiva, a utilização das TDICs<sup>27</sup> na escola proporciona maior apropriação técnica e crítica desses recursos, bem como determina uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. O documento preconiza que, para além da cultura do impresso, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos.

Não somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta

---

<sup>26</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>27</sup> Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

como a coexistência e a convivência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos (Brasil, 2017).

A partir desse documento e das necessidades do alunado, cabe à escola voltar seu olhar para os multiletramentos e novos letramentos, em que os alunos, por meio de práticas autônomas e colaborativas, são produtores de seu conhecimento subsidiados pelas mídias digitais.

Para contemplar essa prática de novos letramentos, escolhemos o GIF por ser um gênero digital comum ao universo estudantil, objetivando desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens em movimento, as cores, os efeitos computacionais, dentre outros. Mais especificamente, criar um GIF biográfico, a fim de apresentar informações pessoais sobre cada aluno de uma maneira mais lúdica e atrativa aos discentes.

A título de fim, nosso objetivo nesta seção foi apresentar, de forma geral, algumas teorias constitutivas do bojo de discussões sobre os tópicos multiletramentos e novos letramentos. Dessa forma, nosso interesse não foi esgotar o assunto, podendo ter ficado algumas lacunas, o que poderá ser amplamente contemplado em futuros trabalhos.

### **GIF biográfico em prática: um relato de experiência**

Essa atividade teve como objetivo trabalhar com o gênero GIF biográfico. Esse gênero emerge e se desenvolve em ambientes midiáticos digitais. Apresentam características próprias, influenciadas pelas plataformas em que são produzidos

e consumidos e envolvem a integração de texto, imagem, som e vídeo, constituindo-se textos multimodais.

É muito comum, quando se inicia o ano letivo, professores pedirem aos alunos que se apresentem de forma oral ou pela escrita de um texto biográfico. Nesse universo, surgiu a ideia de aliar o início das aulas e a necessidade de se conhecer os novos colegas ao trabalho com as práticas de letramento digital. Dessa forma, ao invés de solicitar a escrita do gênero textual biografia, optamos pelo midiático, uma vez que oportunizaríamos os alunos a lidarem com as ferramentas digitais.

Com a emergência dos gêneros midiáticos, achamos mais interessante fazer as apresentações por meio de GIFs biográficos. Assim, propusemos a seguinte atividade:

### **Atividade (Adaptada<sup>28</sup>): Produção de um GIF biográfico**

A convivência harmoniosa é sempre um bom caminho para fortalecer as relações interpessoais. Assim, nada melhor do que iniciar o ano letivo em uma nova escola, com novos amigos, contando um pouco sobre você para seus colegas.

O que você acha de se apresentar de uma forma diferente da usual? Que tal utilizar um GIF biográfico? Você conhece o GIF biográfico?

Veja o exemplo de um GIF biográfico (Figura 2):

---

<sup>28</sup> A proposta de elaboração do gênero GIF biográfico foi baseada em uma atividade realizada no curso de Extensão da Unicamp *Novos letramentos e as práticas de linguagem na escola*, proposto pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Peixoto Barbosa, em 2021.

Figura 2: GIF biográfico.



Fonte: Disponível em: < [www.bing.com](http://www.bing.com) >. Acesso em: 01 Set. 2024.

O GIF biográfico é um tipo de colagem de fotos que busca orientar de maneira sucinta e pelo humor as informações pessoais de uma personalidade famosa ou de pessoas em geral.

A partir das informações acima, crie um GIF biográfico a seu respeito, revelando informações sobre o que gosta ou não,

como: esportes, estilos musicais, ideias que defende ou demais informações que você queira compartilhar.

Após a apresentação de sua atividade e de ter assistido à apresentação de seus colegas, compartilhe suas percepções sobre o GIF de seus colegas:

- ✓ Aponte características e gostos/ou não em comum;
- ✓ Comente sobre o que achou do GIF dos colegas;
- ✓ Discorra sobre o processo de criação do GIF. Você já havia feito esse tipo de colagem? Teve dificuldades para a realização da tarefa? O que achou da experiência de se apresentar assim?

### **Elaborando o GIF biográfico**

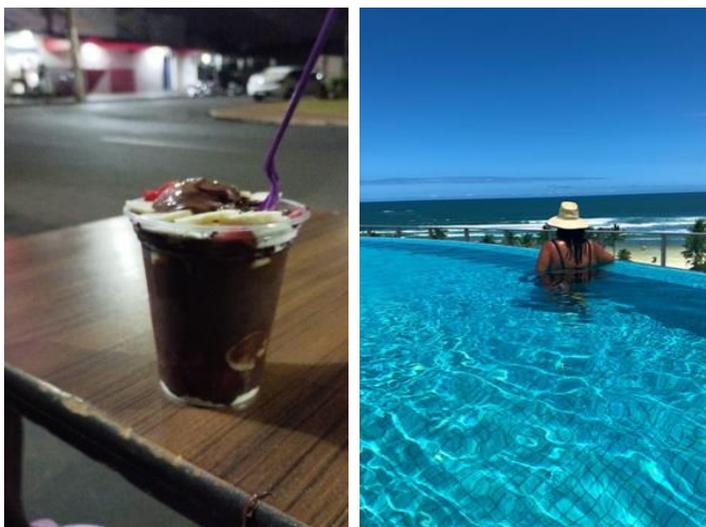
As diretrizes acima foram utilizadas para a realização do trabalho. A atividade foi desenvolvida com os alunos do 1º ano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, *campus* Paracatu/MG. Assim, foram postadas no *Google Classroom*, as seguintes informações para a realização do trabalho.

### **Orientações para a produção de GIF:**

- (1) Primeiramente, solicitamos a seleção de fotos que fossem importantes para eles e mostrassem um pouco da individualidade de cada um. Essas fotos deveriam mostrar detalhadamente o rosto e de preferência estarem na posição vertical.

É importante ressaltar que, para a escrita deste relato de experiência, optamos por colocar fotos de paisagens, de animais e, sobretudo, que não aparecessem os rostos por uma questão de direito de imagens (Figura 3).

Figura 3: Fotos selecionadas.



Fonte: Elaborada pela autora. (2024).

- (2) Em seguida, pedimos que utilizassem um editor de imagens, por exemplo, o Paint, e acrescentassem as legendas sobre as fotos. As legendas deveriam ser palavras, expressões ou frases curtas, como as do exemplo do GIF biográfico,

disponibilizado na proposta para a realização da atividade (Figura 4).

Figura 4: Fotos legendadas.



Fonte: Elaborado pelos alunos (2024).

- (3) Posteriormente, solicitamos que fizessem o upload das fotos para um serviço on-line que iria organizá-las em um único arquivo no formato GIF. Há alguns sites gratuitos para esse tipo de ação: Giphy, GIF Maker, Make a GIF ou IMGFLIP.

(4) Depois de criar o GIF e fazer o download, os alunos deveriam postar no *Google Classroom* e fariam a socialização para a turma (Figuras 5, 6 e 7).

Figura 5 Apresentação dos GIFs biográficos.



Figura 6 Apresentação dos GIFs biográficos.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 7: Apresentação dos GIFs biográficos



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essas imagens são referentes à socialização da atividade para os colegas de classe. Conforme os alunos apresentavam, eles compartilhavam que “a atividade havia sido muito interessante, pois jamais haviam pensado em se autodescreverem por meio de GIF”. Durante as apresentações, informaram que recebiam muitos GIFs pelo *WhatsApp*, sempre em caráter de brincadeiras. Para muitos, realizar uma atividade escolar com essa ferramenta foi uma grata surpresa.

Como demonstram as imagens, a atividade foi desenvolvida individualmente. No entanto, alguns alunos solicitaram fazê-la em dupla, porque se sentiam conectados com os colegas e acreditavam que a escolha das fotos, dos lugares e os gostos seriam complementares.

### **Considerações finais**

É de conhecimento comum que a educação e o ensino devem ser adaptados às mudanças que ocorrem no mundo, nas relações interpessoais e nas novas maneiras de exercer a cidadania. Assim, os docentes, ao trabalharem com as novas tecnologias, poderão construir e compartilhar conhecimentos, explorando diferentes práticas de letramento.

A partir dessa experiência relatada, podemos perceber que é possível despertar o interesse dos jovens pela leitura e pela produção multimodal de forma prazerosa e colaborativa. Nesse sentido, a atividade proposta cumpriu seus objetivos ao oportunizar adolescentes criarem textos, utilizando ferramentas midiáticas e, mais que isso, se encantarem com o universo das multissêmioses.

### **Referências**

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 16 Set. 2024.

CHARLES, S., **Cartas sobre a hipermodernidade**. São Paulo/SP: Barcarolla, 2009.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP, v. 49, n. 02, p. 455-479, Dez. 2010.

LEMKE, J. Multiplying Meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. *In*: MARTIN, J.; VEEL, R. (Eds.). **Reading Sciences (Routledge)**. London: Routledge, 1998.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os Tempos Hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo/SP: Barcarolla, 2004.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. 4. reimp. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2020.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo/SP, v. 38, n. 01, p. 01-20, Jan./Jul. 2017.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

## CAPÍTULO XVIII

### **LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: a notícia em destaque**

*Aline dos Santos Silva  
Natiene Francieles Mendes Pereira  
Lúcia Helena Ferreira Lopes*

#### **Introdução**

Este trabalho, situado na interface da educação com os estudos linguísticos, refere-se ao processo ensino e aprendizagem<sup>29</sup> de práticas de linguagem situadas no eixo da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguístico-semiótica, referentes ao componente curricular Língua Portuguesa, propostas para o ensino formal brasileiro. Está, portanto, fundamentado nos postulados da linguística textual-discursiva e nas orientações normativas inscritas no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com os

---

<sup>29</sup> Almeida e Grubisich (2011) defendem que a relação “ensino-aprendizagem” se diferencia da relação “ensino e a aprendizagem”. O primeiro condensa uma interrelação entre as ações inscritas no “ensinar” em uma estrita correlação como o “aprender”, ou seja, uma implicaria, necessariamente, a outra. No segundo caso, defendem os autores que as ações do ‘ensinar’ e do ‘aprender’ se manifestam por meio de uma tensão dialética; ao mesmo tempo que se negam, complementam-se nas diferentes esferas das práticas socioeducacionais dos conhecimentos, porém o estudante pode não construir o seu conhecimento: aprender.

diferentes e variados conhecimentos construídos pelas acadêmicas na área da Educação, ao longo do processo de formação pedagógica.

Para alcançar o objetivo de servir de “Base para toda Educação Básica brasileira” (Brasil, 2018, p. 5), a BNCC contempla as competências gerais da Educação Básica, distribuídas em quatro áreas do conhecimento, dentre as quais se destaca a área de Linguagens, mais especificamente o componente Língua Portuguesa, fundamento deste estudo. Assim considerando, o foco incidirá sobre a centralidade do texto como a unidade de trabalho não somente na configuração tradicional, na modalidade exclusivamente verbal, mas também na configuração orientada pela utilização de tecnologia digital, modalidade multissemiótica<sup>30</sup>.

Nesse sentido e considerando os quatro eixos propostos pela BNCC, no que se refere às atividades inscritas no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o recorte investigativo incidirá sobre o desenvolvimento das habilidades de produção textual na sua indissociável correlação com as habilidades de leitura/escuta. Para isso, considera-se o texto na sua dupla lateralidade, ou seja, na perspectiva da leitura e na perspectiva da produção, observando-se a sua função

---

<sup>30</sup> A BNCC defende a necessidade de se desenvolver habilidades de leitura de textos verbais e multissemióticos – considerados como os textos não verbais – sob uma análise que leva em conta “as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música” ( Brasil, 2018, p. 81).

sociocomunicativa, a estrutura composicional, os aspectos linguísticos e o suporte de veiculação, isto é, na perspectiva dos gêneros textuais (Marcuschi, 2002).

Com o propósito de desenvolver habilidades de leitura e escrita do gênero notícia, objeto deste estudo, foi elaborada uma sequência didática, ou seja, foi utilizada uma metodologia de ensino, baseada em um agrupamento de atividades que permite acompanhar o processo de construção do conhecimento dos estudantes, à medida que eles se apropriam dos aspectos sociocomunicativo-linguístico do gênero textual discursivo notícia de mídia impressa e avançam na produção eficiente de textos nesse gênero (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004a).

O interesse por um estudo com a abordagem dessa temática surgiu, por um lado, em decorrência de as pesquisadoras já atuarem em diferentes áreas docentes e interessarem-se pelo ensino de Língua Portuguesa, por outro lado, porque estão envolvidas em atividades no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no que tange à formação inicial de professores. Nas atividades do PRP ficou ainda mais evidente a necessidade de intervenções didático-pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de competências relacionadas às práticas de linguagem, acerca do sistema de leitura e de escrita.

Desse contexto de considerações emerge o problema que orientou este estudo acadêmico-científico: É possível desenvolver, por meio de uma sequência didática, habilidades de leitura e escrita do gênero textual notícia de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I, conforme orientação da BNCC?

É nesse sentido que se propôs para este trabalho o seguinte objetivo geral: realizar um estudo sobre o

desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a partir do gênero textual notícia, por meio de atividades inscritas em uma sequência didática. Para alcançar o objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer as orientações normativas da BNCC no que se refere à centralidade do texto no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) identificar a notícia como um gênero textual do discurso jornalístico, bem como a sua função, a estrutura composicional, os aspectos léxico gramaticais e a esfera de circulação; c) caracterizar a sequência didática como uma metodologia didático-pedagógica e d) propor uma sequência didática para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção escrita para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio do gênero textual discursivo notícia, em conformidade com as orientações da BNCC.

Para o desenvolvimento deste estudo de natureza teórico-prática com abordagem qualitativa, foram elaboradas, por um lado, pesquisa bibliográfica com o propósito de compreender os postulados teórico-metodológicos dos gêneros textual-discursivos (Marcuschi, 2002) e da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004b), prioritariamente. Por outro lado, pesquisa documental, posto que se utilizou das orientações normativas inscritas na BNCC para a elaboração da sequência didática com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e de escrita de textos do gênero notícia.

Assim considerando, a seguir, serão apresentados, no tópico 1, os fundamentos da BNCC que embasaram a pesquisa; no tópico 2, a caracterização do gênero textual discursivo notícia; no tópico 3, o modelo de sequência didática; no tópico 4, a proposição de uma sequência didática, seguida dos objetivos

e da descrição das atividades propostas e, por fim, as considerações finais das pesquisadoras.

Considera-se, sobretudo, que a educação é uma ‘ferramenta de libertação’, capaz de desenvolver no educando a tomada de consciência sobre a realidade por ele vivida e, também, é capaz de instrumentalizá-lo para transformá-la e, conseqüentemente, a realidade no seu entorno (Freire, 1967, 1968, 1996). Essa tomada de consciência, do ponto de vista freiriano, dialoga com o conhecimento pertinente, defendido por Morin (2000), que pressupõe a ruptura com a supremacia do conhecimento fragmentado, limitador. A educação libertadora deve considerar, portanto, a construção do conhecimento agasalhada em um contexto situacional singular e plural, local e global e em diálogo intermitente com as referências multidimensionais e complexas. O caminho para construção do conhecimento pertinente e libertador está, necessariamente, alicerçado no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita significativas (Lopes, 2006).

### **O processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pela BNCC**

O objetivo que orientou esse tópico foi aquele circunscrito à construção do conhecimento acerca das orientações normativas da BNCC no que se refere à centralidade do texto no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa dimensão, compreende-se que a BNCC (2018), dado o seu caráter normativo e integralizador, apresenta-se como uma peça central na busca de estratégias que possibilitem a superação das políticas educacionais fragmentadas, herdadas da nossa tradição

pedagógica, por meio da apresentação de um conjunto de aprendizagens essenciais que englobam não somente os saberes, mas também as habilidades de mobilização e de aplicação desses saberes no exercício das práticas sociais cotidianas na busca pela formação integral do estudante brasileiro nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Esse compromisso com a formação integral, a partir de um conjunto de aprendizagens essenciais, evidencia a busca pela igualdade, considerando, todavia, o aprendiz como um sujeito da construção do seu conhecimento, respeitando, de forma ética e estética, a sua singularidade na diversidade, de forma democrática e inclusiva (Morin, 2000).

Assim considerando, a BNCC estrutura-se de forma a contemplar os saberes básicos necessários à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, abrangendo as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No tocante à área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, o enfoque deste estudo incidirá, conforme já apresentado anteriormente, sobre o processo ensino e aprendizagem referente ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção, inscrita como um dos eixos do componente Língua Portuguesa.

Nesse sentido e com o foco voltado para o processo ensino e aprendizagem, orientado pelos princípios e pressupostos da BNCC, o texto assume a centralidade do componente Língua Portuguesa a partir de quatro eixos integradores, correspondentes às práticas de linguagem:

a oralidade, a leitura / escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica que envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de

escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses (Brasil, 2018, p. 71).

No tocante ao eixo da leitura, a BNCC foca na interação dialogal entre leitor ouvinte situados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais mediada pelo texto escrito, oral e multissemiótico, considerando, nesse processo de (des)(re)construção de sentidos de forma significativa, o leitor, ou seja, aquele que projeta o autor e esforça-se para compreendê-lo e interpretá-lo. No que se refere ao eixo da produção de textos, o enfoque incide sobre essa mesma interação dialogal, todavia sob o ponto de vista do produtor/autor do texto, ou seja, das práticas daquele que deve projetar o seu leitor e construir os sentidos de forma a possibilitar a sua (des)(re)construção no momento da leitura.

Em seguida, o eixo da oralidade coloca em relevo o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem em contextos de oralidade. O foco incide sobre a necessidade de organização dos textos que permeiam as diferentes práticas interativas cotidianas e, por vezes, ficam relegadas a uma posição secundária em relação ao texto escrito.

Por fim, no eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC propõe o tratamento das questões que dizem respeito à materialidade linguística dos textos orais, escritos e multissemióticos. Portanto, essas questões relacionadas aos aspectos gramaticais não se configuram mais como o centro dos estudos linguísticos; eles são uma parte imprescindível, uma peça na composição do conjunto de estudos de uma língua. Outra questão relevante quanto às questões de Língua Portuguesa tratadas na BNCC é que, além de dialogar com os gêneros textuais discursivos já contemplados em documentos e

em orientações produzidos em décadas anteriores, a Base destaca a necessidade de contemplar os gêneros textuais emergentes que resultam do desenvolvimento das tecnologias digitais.

No que se refere às práticas de linguagem e aos objetos de conhecimento selecionados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I: Anos iniciais, apesar de propor avanços teórico-metodológicos, quando comparada aos documentos oficiais que a antecedem, a Base apresenta algumas lacunas que comprometem a sua utilização eficiente pelos professores-alfabetizadores. Lanzasova, Sippert, Rios (2020) destacam, entre outros aspectos, o uso de referencial teórico e terminológico, verticalizado para a área dos estudos linguísticos e que, por vezes, não são contemplados no processo de formação dos professores-alfabetizadores. Essa lacuna na formação pedagógica demanda, portanto, a formação continuada desses professores no sentido de não somente compreender os conceitos, mas também apropriar-se deles com o propósito desenvolver metodologias para o desenvolvimento das habilidades propostas na/pela BNCC.

Portanto, considera-se a contribuição da BNCC para o avanço dos estudos da linguagem, principalmente, pelo protagonismo do texto nas séries iniciais do Ensino Fundamental I – nas suas modalidades oral, escrita e/ou multissemiótica – de diferentes esferas sociocomunicativas cotidianas como objeto de estudo da Língua Portuguesa em situação real de uso.

## **O gênero textual-discursivo notícia**

Neste tópico, cujo objetivo é desenvolver um estudo acerca dos gêneros textual-discursivos, será apresentado, a título de ilustração, o gênero receita culinária e, na sequência, as especificidades do gênero notícia, objeto deste estudo.

Marcuschi (2002) destaca a impossibilidade de se estabelecer um processo sociocomunicativo interacional fora dos limites textuais, sejam eles verbais (orais ou escritos) e/ou multissemióticos. Os textos, além de serem tratados em seus aspectos discursivos e enunciativos, apresentam peculiaridades formais, ou seja, possuem uma estrutura composicional relativamente estável, aspectos linguísticos e discursivos próprios, bem como uma função social específica.

Assim, por exemplo, a receita culinária configura-se como um gênero textual discursivo, pois, além de fazer parte das práticas cotidianas do discurso da gastronomia e/ou da alimentação, apresenta:

a) uma estrutura composicional, partes constitutivas, ou seja, a descrição dos ingredientes e dos procedimentos para a correta utilização deles de forma ordenada;

b) uma função sociocomunicativa, isto é, a função de uma receita culinária é orientar, de forma sistemática, alguém que vai preparar um prato específico;

c) aspectos léxico gramaticais próprios; por um lado, colher, copo, xícara (unidades de medida) e os substantivos que nomeiam os ingredientes são termos que compõem o léxico da receita; por outro, os verbos na sua modalidade imperativa “mexa”, “adicione”, “misture” são marcas linguísticas presentes na materialidade da composição de uma receita;

d) apresenta uma mídia de veiculação, pois as receitas estão nos antigos cadernos de receita, nas embalagens de alguns produtos, na internet, na televisão, entre outras mídias.

Nesse sentido, se alguém deseja preparar um brigadeiro de café, por exemplo, pesquisa o caderno de receita ou faz uma busca em sites específicos da internet, para fazer o levantamento dos ingredientes necessários e suas devidas quantidades. Isso posto, segue as orientações sobre o modo de preparo, incluindo a ordem dos ingredientes, a temperatura, o tempo etc. para alcançar o objetivo de finalizar com êxito o prato desejado. Esses mesmos quatro fatores que se apresentam na constituição da receita do brigadeiro de café, repetem-se em todos os textos que compõem a classe das receitas e, portanto, caracteriza um gênero textual do discurso da gastronomia.

Assim sendo, ao (re)conhecer um gênero, tanto o autor quanto o leitor possuem parâmetros para construir e desconstruir sentidos de forma mais assertiva, pois, segundo Marcuschi (2002), no processo de comunicação, cada gênero possui características específicas que permitem ao emissor adequar a mensagem ao receptor (e vice-versa) e à situação comunicativa. Além disso, os gêneros textuais podem ser utilizados para alcançar diferentes objetivos comunicativos, como persuadir, informar, entreter, dentre outros.

Da mesma forma, o autor destaca a variabilidade dos gêneros textuais em relação ao contexto sociocultural em que são utilizados, isto é, eles não são estáticos e estão, portanto, sujeitos a mudanças e a adaptações com base nas necessidades de comunicação de cada sociedade e cultura. Exemplo disso é a dinamicidade, provocada pelo desenvolvimento tecnológico que impulsionou a alteração na estrutura e na veiculação do gênero carta, amplamente utilizado nas práticas comunicativas de

décadas anteriores, adequando-o para a modalidade digital, nos formatos de e-mail, mensagens escritas ou áudios etc.

Em relação ao ensino dos gêneros textuais, Marcuschi (2002) propõe uma metodologia baseada na observação, na análise e na produção dos diferentes gêneros, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e sua capacidade de adaptação a diferentes situações comunicativas a que estão expostos nas práticas socioculturais interativas cotidianas. Nesse sentido, o ensino dos gêneros textuais deve ser um processo dinâmico e contextualizado, que permita ao aluno compreender e utilizá-los, de forma pertinente, para alcançar os objetivos comunicativos propostos.

Assim sendo, justifica-se a abordagem dos estudos linguísticos na BNCC, centrados no texto que, apesar de possuírem naturezas diferentes, pertencem a grupos “relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana” (Bakhtin, 1992, p. 279). O reconhecimento do gênero a que se filia configura-se, portanto, como a chave para a produção e para a interpretação do texto.

No que diz respeito ao gênero textual notícia – que o objeto de estudo deste trabalho – Koche, Boff e Marinello (2014) caracterizam-no como uma produção textual-discursiva cuja função sociocomunicativa é informar o leitor, por meio da narrativa coesa e coerente, fatos e eventos recentes de interesse público. Quanto à estrutura composicional, a notícia apresenta algumas características relativamente estáveis como: manchete ou título, olho da notícia, entrada ou lead, corpo da notícia, recursos multissemióticos e créditos e fontes.

À manchete ou ao título cabe a função de resumir o conteúdo da notícia de forma a atrair a atenção do leitor; o olho amplia a informação do título e contribui para o desenvolvimento da leitura exploratória do leitor (uma vez que é impossível ler na íntegra todas as notícias publicadas diariamente em diferentes suportes).

A entrada ou lead apresenta as informações essenciais do acontecimento de forma pormenorizada, clara e objetiva, respondendo, de forma sintetizada às seguintes perguntas: quem, o quê, quando, onde, como e por quê. Apresenta-se, na sequência, a estrutura composicional de um texto que exemplifica o gênero notícia (Figura 1).

Figura 1: Destaque dos elementos constituintes de uma notícia.



Fonte: Site G1 (2023).

Continuando na análise estrutural, o corpo da notícia se encarrega de detalhar as informações condensadas no lead e apresentar dados e depoimentos que ampliem o entendimento do leitor sobre o fato noticiado. Nos recursos multissemióticos podem se incluir fotografias, gráficos, tabelas, áudios, vídeos, infográficos para complementar a informação e torná-la mais visual. Por fim, os créditos e as fontes citam os autores do texto, das imagens ou vídeos utilizados.

A notícia deve ser redigida de maneira impessoal, utilizando-se uma linguagem clara e direta, por meio da modalidade culta da Língua Portuguesa, apresentando o conteúdo verdadeiro (é preciso combater as *fake news*) e comprovado por fontes confiáveis. O objetivo da notícia é informar o leitor sobre eventos atuais e relevantes, abordando temas como política, economia, cultura, esporte, entre outros.

É importante observar que, no texto acima, o objetivo do canal de notícia G1 é informar o seu público-leitor sobre um evento extraordinário e de grande relevância para a cultura brasileira: o fato de um primeiro representante dos povos originários ser eleito para a Academia Brasileira de Letras, instituição criada por Machado de Assis. Assim, por meio de uma linguagem clara e objetiva o leitor, em conformidade com a norma culta, compreende a estrutura composicional da notícia e respostas para as questões que compõem a lide:

1. O quê? Eleição do primeiro representante dos povos originários para a ABL.
2. Quem? Ailton Krenak.
3. Quando? No dia 05 de outubro de 2023.
4. Onde? Na Academia Brasileira de Letras (RJ).

5. Como? Em eleição realizada na ABL, Krenak recebeu 23 votos e passará a ocupar a cadeira 5, deixada por José Murilo de Carvalho.
6. Por quê? (Essa informação não está explícita na notícia e, portanto, exige um conhecimento prévio do leitor) Na ABL, há 40 cadeiras ocupadas por membros efetivos e permanentes. Assim sendo, cada imortal da ABL permanece ‘dono’ de uma cadeira até o seu falecimento, quando, por meio de eleição, escolhe-se outro membro para ocupá-la.

Por fim, destacam-se o corpo da notícia, com informações adicionais sobre o tema da eleição de Ailton Krenak para a ABL, os recursos visuais – a fotografia do agora imortal da Academia; a legenda e os créditos da notícia, que foi publicada, originalmente, no portal de notícia do G1.

Com base na análise apresentada acima, é possível compreender que, no contexto da BNCC, o trabalho com o gênero "notícia" busca desenvolver habilidades de leitura e escrita, bem como a capacidade de análise crítica e compreensão dos acontecimentos do mundo atual. Os estudantes são incentivados a ler e produzir notícias, levando em consideração os elementos essenciais e as características linguísticas desse gênero textual. A BNCC não estabelece um formato único para a produção de notícias, atém-se às orientações para o desenvolvimento das competências necessárias para compreender, interpretar e produzir textos noticiosos de forma adequada ao contexto comunicativo.

O gênero textual notícia, inscrito no discurso jornalístico – seja as notícias impressas (veiculadas em jornal, revista, portal de notícias na internet), somente orais (veiculadas em rádio) ou multissemióticas (veiculadas na TV, na internet, nas redes

sociais) – devem ser objeto de estudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, visto que ele faz parte das práticas sociocomunicativas cotidianas. É preciso, sobretudo, orientar o estudante para a leitura e a interpretação dos fatos noticiados para a construção do conhecimento sobre o fato e, também, para a formação da opinião sobre ele, sabendo diferenciar as notícias publicadas em fontes confiáveis das fake News.

### **Sequência didática: modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly**

O objetivo deste tópico é caracterizar a sequência didática como uma metodologia pedagógica que faculta a construção de conhecimentos de diferentes áreas do saber, possibilitando o diálogo entre elas. Essa proposta, segundo Oliveira (2013), surgiu no início dos anos 80, na França, com o objetivo de “melhorar o processo de ensino da língua materna, sendo uma proposta para sair de um ensino fragmentado do idioma francês em que se trabalhava de forma separada, sem conexões, a ortografia, a sintaxe e cada categoria da gramática” (Oliveira, 2013, p. 39) para um ensino integrado.

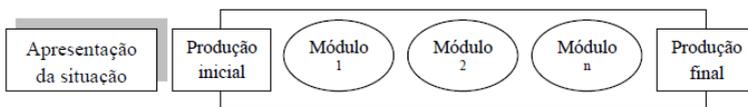
Para Oliveira (2013), a sequência didática é:

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (Oliveira, 2013, p. 39).

Desenvolvido, originariamente, nos estudos franceses, os trabalhos relacionados à sequência didática chegaram ao Brasil, sob a forma do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004b, p. 96). A estrutura é composta pelas

seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final e que envolvem momentos distintos em sua elaboração, como o planejamento, a realização e revisão das atividades, conforme ilustra o esquema a seguir (Figura 2):

Figura 2: Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004b, p. 97).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004b), a sequência didática inicia-se com a ‘apresentação da situação’, pois, à princípio, é preciso comunicar os estudantes sobre uma situação real, seja de maneira oral ou escrita para estimulá-los a participarem e engajá-los no desenvolvimento das atividades didáticas pedagógicas.

Em seguida, como uma atividade diagnóstica e com base no gênero textual selecionado como unidade de estudo, os estudantes são orientados para elaborar uma produção inicial, ou seja, uma primeira versão do texto na modalidade escrita. Essa primeira versão poderá ser avaliada conforme as características, citadas por Marcuschi (2002), a saber: a estrutura composicional, ou seja, as partes da notícia, por exemplo, a função sociocomunicativa, os aspectos léxicos-gramaticais – selecionar os tópicos linguísticos que os estudantes já devem ter

consolidado e que estão previstos para a etapa do 4º ano e, por fim, o suporte de veiculação.

A partir dessa fase de diagnóstico, de acordo com os autores, a composição dos módulos possibilitará a ampliação e a construção de novos conhecimentos (que se mostraram lacunares) na produção escrita inicial. Os módulos constituem, então, um roteiro de atividades planejadas e elaboradas pelo professor, que permite aos estudantes o aprofundamento no gênero textual.

Para isso, devem ser apresentados a eles diversos textos do mesmo gênero, para que, identificando as características recorrentes e as variações existentes, ‘aprendam’ a ler e escrever significativamente textos desse gênero. Logo a quantidade de atividades, a seleção dos textos e o período do desenvolvimento da sequência dependerá da metodologia e do objetivo propostos para a atividade.

Ao final do processo, a sequência deverá ser concluída com uma produção final na qual espera-se que os estudantes utilizem o conhecimento construído por meio da leitura crítica e reflexiva dos textos apresentados nos módulos e, valendo-se desses novos saberes estruturais e temáticos, retomem o texto inicial e sejam capazes de reescrevê-lo, preenchendo as lacunas deixadas na primeira versão. Esse conjunto de atividades de leitura, análise, produção e revisão possibilitam que os estudantes possam desenvolver as habilidades necessárias para ler e produzir textos do gênero selecionado.

### **Proposta da sequência didática**

A proposição de uma sequência didática, fundamentada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004b), a

partir do gênero textual-discursivo notícia, baseado em Marcuschi (2002), foi o propósito desse estudo. O foco da sequência incide sobre o processo de construção e ampliação do conhecimento dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, no que se refere às habilidades de leitura e escrita proficientes. O documento orientador da proposta que será apresentada a seguir é a BNCC (2018) que, conforme já observado, evidencia a centralidade das práticas pedagógicas que articulam os usos sociais da língua por meio dos diferentes e variados textos que circulam nas práticas sociais cotidianas.

Assim sendo e considerando que a BNCC faz referência à educação necessária para as pessoas com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015, p.16), selecionou-se, para este estudo, um tema que possibilitará uma discussão sobre a inclusão e a acessibilidade de estudantes deficientes nos diferentes espaços escolares. Nesse sentido, a proposta, elaborada na área da Linguagem, dialoga com a área de Ciências Humanas, posto que o “espaço<sup>31</sup>” é o conceito mais amplo em torno do qual se situam os conteúdos da Geografia.

Nesse sentido, a BNCC apresenta, no componente curricular de Geografia, a habilidade inscrita em (EF05GE12):

Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio

---

<sup>31</sup> As Categorias de Análise da Geografia como Espaço, Lugar, Paisagem, Território e Região são conceitos que permitem compreender os fenômenos espaciais e as relações entre sociedade e natureza. Essas categorias foram desenvolvidas ao longo da História da Geografia, por diferentes autores e escolas de pensamento, que buscaram explicar as dinâmicas e as transformações do espaço geográfico.

ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive (Brasil, 2018, p. 378-379).

Considerando, portanto, que – conforme estabelecido no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), a acessibilidade precisa ser assegurada para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida – a discussão sobre “acessibilidade” não somente é atual, transversal e integradora, como impacta as relações humanas em escala local, regional e global. Justifica-se, assim, a escolha do tema da proposta que se apresenta a seguir, pautada nas habilidades descritas para o Ensino do componente curricular Língua Portuguesa, Ensino Fundamental I – 4ª série.

A elaboração da sequência didática apresentada, a seguir, foi orientada pelas habilidades (EF04LP14) (EF04LP15) e (EF04LP16):

(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.

(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).

(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 123-125).

A partir dessas orientações, buscou a elaboração de uma sequência didática sob a forma de uma trilha de construção de conhecimento, composta pelas seguintes etapas: Apresentação

da situação, Produção inicial, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3, Módulo 4, Produção final e atividades complementares 1 e 2.

As atividades contemplam as práticas de linguagem no que se refere aos eixos da oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguístico-semiótica.

A síntese das atividades está apresentada no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1. Proposta de sequência didática com o gênero notícia

Ateliê	Objetivos	Atividades
<b>Apresentação da situação</b>	<b>Eixo da oralidade</b> – Discutir, por meio de uma atividade de leitura e escrita circunscrita à área do componente curricular Língua Portuguesa, em diálogo interdisciplinar com o componente curricular Geografia, a relação entre “Acessibilidade e qualidade e vida <sup>32</sup> ” no espaço escolar para que, no final da sequência proposta, os estudantes possam elaborar uma notícia e publicá-la no jornal impresso e/ou digital da escola.	Roda de conversa  Visita guiada aos espaços escolares

<sup>32</sup> Para esta proposta consideramos a acessibilidade estrutural ou física que é a condição que permite que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam acessar e utilizar os espaços públicos e privados de forma segura, autônoma e confortável.

Na **roda de conversa**, o professor deverá iniciar um diálogo com os estudantes para discutirem sobre ‘acessibilidade e qualidade de vida’ no espaço escolar. O que se entende acessibilidade? Vocês conhecem/convivem com pessoas com deficiência? Como é a mobilidade dessa pessoa em casa e fora de casa? Há estudante na nossa escola que precisa de espaços adaptados para locomoção? A nossa escola está adaptada para receber estudantes com deficiência? Há placas de sinalização, piso tátil, banheiros adaptados, rampas?

Na **visita guiada aos espaços escolares**, os estudantes, juntamente com a professora, deverão conhecer a escola e coletar informações para a produção, verificando se os espaços estão adaptados para os estudantes com deficiência. Os estudantes deverão fazer registros fotográficos e escritos dos espaços observados.

Caso haja algum estudante com deficiência ou mobilidade reduzida, a equipe pedagógica deve auxiliá-lo em todas as etapas da visita, garantindo-lhe a participação, a integração e a aprendizagem. A família da criança deve ser informada sobre os objetivos, os benefícios e os cuidados dessa visita pelo espaço escolar.

Essa atividade pode, também, ser adaptada de forma a possibilitar a participação de todos os estudantes, com apoio do(a) professor(a), do(a) coordenador(a), ou até mesmo dos colegas, trabalhando, de forma cooperativa, em duplas ou grupos.

<b>Preparação</b>	<b>Eixo da oralidade</b> – Identificar o conhecimento prévio dos estudantes quanto à função sociocomunicativa e estrutura composicional e o suporte de veiculação do gênero notícia.	Aula dialogada
-------------------	--	----------------

Em um primeiro momento, o professor deverá ser o mediador de um diálogo sobre o gênero notícia. As perguntas abaixo orientam esse diálogo mediado: O que é uma notícia? Na sua casa, você e sua família têm contato com notícias que acontecem em Ituiutaba? Em Minas Gerais? No Brasil? No mundo? Qual a última notícia a que você teve acesso? Onde você viu/ouviu/leu essa notícia? Para que serve a notícia? Como ela deve ser elaborada? Quais as informações relevantes que devem constar

<p>na notícia?</p> <p>No segundo momento, orientar os estudantes para que eles tenham acesso a uma notícia – por meio da televisão, de jornais impressos e/ou da internet. Eles compreendê-la para recontá-la, de forma sintetizada, para o professor e os colegas. Cabe ao professor conduzir as narrativas por meio das questões da lide.</p>		
<b>Produção inicial</b>	<p><b>Eixo da produção</b> – Orientar a escrita de uma notícia referente à visita realizada nos diferentes espaços da escola, considerando as observações sobre acessibilidade.</p>	<p><b>Primeira produção escrita:</b> “Acessibilidade no espaço escolar”.</p>
<p>Após a preparação e a apresentação da situação, os estudantes deverão desenvolver a primeira produção escrita: uma notícia sobre a visita aos espaços escolares e a acessibilidade, considerando que o texto será publicado no jornal da escola e será, portanto, lido por outros estudantes, pela comunidade escolar e pelos pais. Nessa produção, deverão ser observados: a) os conceitos de acessibilidade, b) a visita que fizemos aos espaços da nossa escola e 3) os conhecimentos iniciais sobre a estrutura da notícia.</p>		
<b>Módulo 1</b>	<p><b>Eixo da leitura</b> – Estudar a função sociocomunicativa, a estrutura composicional da notícia e os diferentes suportes de veiculação.</p>	<p>Atividade no laboratório de informática</p>
<p>Utilização do laboratório de informática da escola para que os estudantes tenham acesso a portais de notícias, tais como UOL, G1, R7, Terra, dentre outros. Os estudantes deverão selecionar uma notícia, lê-la, atentando-se para os aspectos estruturais e linguístico-semióticos. Em seguida, preencherão o esquema disponível no Apêndice 1 e, para o fechamento do módulo, deverão elaborar uma síntese oral da notícia selecionada.</p>		
<b>Módulo 2</b>	<p><b>Eixo da leitura</b> – Conhecer a estrutura composicional de uma notícia</p>	<p>Atividade com a notícia “Ovos</p>

	veiculada em mídia impressa, bem como o suporte de veiculação, a ampliação do vocabulário e a identificação do fato noticiado.	fósseis são encontrados em obra de rodovia entre Minas e Goiás” (Anexo).
<p>Para esse módulo foi selecionada e adaptada uma notícia, publicada no site do Jornal Folha de São Paulo, e cada estudante deverá ter uma cópia para que possa realizar as anotações necessárias.</p> <p><b>Atividade 1:</b> Orientar a leitura silenciosa da notícia “Ovos fósseis são encontrados em obra de rodovia entre Minas e Goiás”.</p> <p><b>Atividade 2:</b> Depois de uma leitura silenciosa, o professor deverá conversar com os alunos para identificarem o fato noticiado. Aqui pode deixar os alunos falarem livremente sobre dinossauros (filmes, coleções, curiosidades) e, inclusive, sobre o Museu do Dinossauro, em Peirópolis, distrito de Uberaba.</p> <p><b>Atividade 3:</b> Fazer um levantamento das palavras novas que os estudantes encontrarem no texto, como crocodiliforme, ovos fossilizados, laboratório de paleontologia etc. e apresentar-lhes os significados e a importância delas para a construção da notícia. Essa atividade está em consonância com a (EF04LP03) “Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta (Brasil, 2018, p. 115).</p> <p><b>Atividade 4:</b> Identificar a estrutura composicional da notícia, preenchendo os espaços (Apêndice 2).</p> <p><b>Atividade 5:</b> Leia atentamente a manchete, o olho da notícia, os elementos multissemióticos, as fontes. Em seguida, identifique a função da notícia:</p> <p>A) Informar o leitor sobre a obra realizada no “Trevão, entroncamento de duas rodovias, entre os estados de Minas Gerais e Goiás.</p> <p>B) Mostrar a importância dos ovos fossilizados para a preservação do patrimônio histórico.</p> <p>C) Informar que na Universidade de Estado de Minas Gerais, campus</p>		

<p>Ituiutaba, há um Laboratório de Paleontologia.</p> <p>D) Informar que durante uma obra em um local, conhecido como "Trevão", próximo ao município de Monte Alegre de Minas, foram encontrados ovos fósseis de um possível dinossauro carnívoro ou crocodiliforme.</p> <p>Discutir com os estudantes a importância dos elementos para a construção dos sentidos do texto.</p>		
<p><b>Módulo 3</b></p>	<p><b>Eixo da leitura</b> – Estudar as partes constitutivas do leade.</p>	<p>Atividade com notícia “Ovos fósseis são encontrados em obra de rodovia entre Minas e Goiás” (Anexo).</p>
<p><b>Atividade 1:</b> Após uma segunda leitura do texto, responda às questões abaixo?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) O que foi noticiado?</li> <li>b) Quem está envolvido no fato noticiado?</li> <li>c) Quando foi feita a descoberta noticiada?</li> <li>d) Onde foi descoberto o fato noticiado?</li> <li>e) Como foi descoberto o fato noticiado?</li> <li>f) Por que foi noticiado o fato descoberto?</li> </ol> <p><b>Atividade 2</b> - Identificar na notícia o que é fato e o que opinião.</p> <p><b>Atividade 3</b> - Quais outras informações são apresentadas no corpo da notícia?</p> <p><b>Atividade 4</b> – Observar as diferentes fontes utilizadas, os parágrafos, os sinais de pontuação, o acento em algumas palavras na construção da notícia. Tudo isso relacionado ao fato de que o texto da notícia deverá ser escrito obedecendo à norma culta da Língua Portuguesa, pois é divulgado publicamente e, sendo assim, muitos leitores têm acesso a ela.</p>		

<b>Módulo 4</b>	<b>Eixo da análise linguístico-semiótica</b> –Sistematizar os aspectos linguísticos propostos para serem consolidados no 4º Ano bem como aqueles que ainda não foram consolidados nas séries anteriores.	Atividade de correção linguístico-semiótica.
<p>O professor deverá transcrever trechos da produção inicial e, juntamente com os estudantes, fazer a reescrita, observando a correção linguística dos aspectos mais recorrentes, conforme indicação das habilidades (EF04LP01), (EF04LP02), (EF04LP04), (EF04LP05), (EF04LP06), (EF04LP08), proposta para o 4º Ano: ortografia padrão, acentuação gráfica, pontuação adequada, mecanismos de concordância, formação de palavras por derivação (Brasil, 2018) de acordo com o uso da norma-padrão, sem negligenciar as habilidades que não foram sistematizadas nas séries anteriores.</p>		
<b>Produção final</b>	<b>Eixo da escrita</b> – Reescrever a notícia da produção inicial, observando os aspectos tratados nos módulos.	Reescrita da Produção inicial.
<p>Revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação do Produção inicial. Os estudantes deverão observar as lacunas existentes na estrutura composicional da notícia e reescrevê-la de modo a adequá-la ao gênero, à função sociocomunicativa, ao seu contexto de divulgação. É preciso atentar para a seleção e organização das ideias de forma clara e objetiva, a elaboração da manchete, do olho da notícia, do lide, do corpo da notícia, a escolha da foto, a elaboração da legenda da foto e a utilização da norma-padrão da Língua Portuguesa.</p>		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Para além do modelo de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004b), propõem-se a Atividade Complementar 1, relacionada à correção/avaliação das notícias produzidas pelos estudantes na etapa da Produção Inicial e a reescrita na Produção Final.

A Atividade Complementar 2, que se refere à culminância da proposta, é o momento da divulgação das notícias para que a comunidade escolar possa lê-las e refletir sobre a “Acessibilidade no espaço escolar”. As orientações sobre essas atividades estão registradas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Atividades complementares para a sequência didática com o gênero notícia.

<p><b>Atividade complementar 1</b></p>	<p><b>Eixo da leitura e da análise linguístico-semiótica</b> – Corrigir a notícia produzida pelo colega.</p>	<p>Correção coletiva das redações a partir dos itens selecionados.</p>
<p>Critérios para correção coletiva das notícias.</p>		

Em relação a notícia produzida pelo colega:	SIM	NÃO
Há uma manchete?		
Há um olho para a notícia?		
O lide apresenta resposta para as perguntas: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? e Por quê?		
Há o corpo da notícia?		
A imagem está ilustrando o fato noticiado?		
Há legenda na foto?		
O texto está dividido em parágrafos?		
O texto está pontuado?		
<b>Atividade complementar</b>  2	<b>Eixo da leitura, da escrita e da análise linguístico-semiótica</b> – Orientar atividade de edição das notícias, usando a tecnologia, de forma a ampliar as habilidades dos estudantes.	Atividade de edição das notícias no laboratório de informática.
<p>Após a correção coletiva das produções, o professor deverá fazer a correção final e, na sequência, os estudantes deverão retornar ao laboratório de informática para utilizarem softwares de edição de textos, de imagem para editar os textos produzidos, explorando dos recursos multimídias disponíveis na escola.</p>		
<b>Divulgação</b>	<b>Eixo da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguístico-semiótica</b> – Fazer a exposição das notícias no mural e/ou site da escola.	Publicação das notícias no mural e no site da escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Espera-se, portanto, que ao final das atividades acima propostas na sequência didática, estudantes de 4º Ano do Ensino Fundamental I sejam capazes de ler e de escrever, proficientemente e com autonomia, textos básicos no gênero notícia. E, acima de tudo, utilizem as informações para ampliarem o repertório comunicativo ao longo do processo de escolarização e de profissionalização, sabendo distinguir as fontes confiáveis e as notícias falsas, por exemplo.

O tempo previsto para a realização da sequência pode variar – ser ampliado e/ou reduzido, dependendo do planejamento do professor e das dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas. Logo, as atividades propostas não são estanques e a análise das produções iniciais oferecerá ao professor um diagnóstico das atividades que devem ser aplicadas para todos os estudantes, aquelas que deverão ser realizadas por apenas alguns e aquelas que podem ser obliteradas.

Outro fator relevante é a possibilidade de construir, por meio de uma sequência didática, diálogos entre os diferentes componentes curriculares, no caso deste estudo, entre Língua Portuguesa e Geografia. Assim, temas como ‘acessibilidade’, ‘inclusão’, ‘educação digital’, ‘dinossauros’ entre muitos outros podem se tornar objeto de estudo interdisciplinar em sala de aula do Ensino Fundamental I.

### **Considerações finais**

No final deste estudo, retoma-se a questão que orientou o seu desenvolvimento: é possível tornar um estudante de 4º Ano do Ensino Fundamental I leitor e escritor proficiente no gênero notícia, apresentando-lhe uma sequência didática, elaborada em

consonância com orientações da BNCC? Na busca de resposta para essa pergunta, fez-se necessário conhecer os princípios e os pressupostos considerados na/pela BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa, somados àqueles relacionados aos gêneros textual-discursivos, bem como à sequência didática. Essa base teórico-metodológica orientou a elaboração dos módulos da sequência, com a proposição de atividades específicas, visando ao desenvolvimento de habilidades do eixo da oralidade, da leitura/escuta, da produção e da análise linguístico-semiótica.

Ressalta-se que a sequência didática, embora tenha sido, inicialmente, pensada para ser desenvolvida como parte das atividades da Residência Pedagógica, não foi aplicada por questões relacionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Sendo assim, a elaboração dos módulos foi fundamentada sobre projeções de possíveis lacunas que seriam verificadas nas produções iniciais dos estudantes.

Nesse contexto, considerando a flexibilidade e a dinamicidade da sequência didática, postula-se que será possível, com a aplicação da proposta acima apresentada, contribuir para o desenvolvimento da competência linguística – ou seja, para a ampliação da capacidade de utilizar os recursos linguísticos adequadamente nos diferentes contextos de interação sociocomunicativo – e para aumentar o repertório extralinguístico de estudantes de 4º Ano do Ensino Fundamental I.

Considera-se, por fim, que este estudo é de grande relevância, por um lado, para a formação dos graduandos em Pedagogia, pois poderá orientar outras/novas sequências didáticas sobre habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. Por outro lado, para a formação do estudante-

cidadão, uma vez que o gênero notícia é importante para a formação de opinião de todas as camadas da população, favorecendo a construção do senso crítico sobre os fatos acontecidos no cotidiano da sociedade, de forma a tornar os estudantes protagonistas sociais.

## Referências

ALMEIDA, J. L. V.; GRUBISICH, T. M. **O ensino e a aprendizagem compreendidos a partir da mediação.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, I, 2011, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo/SP: UNESP, PROGRAD, 2011. p. 01-13.

ALMEIDA, J. L. V.; GRUBISICH, T. M. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, n. 17, p. 65-74, Ago. 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1992.

BOTTALLO, A. Ovos fósseis são encontrados em obra de rodovia entre Minas e Goiás. Folha de São Paulo. **UOL**, São Paulo/SP, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2023/05/ovos-fosseis-sao-encontrados-em-obra-de-rodovia-entre-minas-e-goias.shtml>. Acesso em 31 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. p. 137.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília/DF, 03 Dez. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União (DOU, Brasília/DF, 07 Jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília/DF: MEC, 2018. p. 57-135.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Gab. nº 82, de 26 de abril de 2022.** Programa Residência Pedagógica (PRP). Brasília/DF: CAPES. 2022. p. 22.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004a.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo/SP: Mercado das Letras, 2004b, p. 95-128.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo/SP: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/SP: Paz e Terra, 1968.

G1. Ailton Krenak é 1º indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras. **Portal G1: Pop & Arte**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/10/05/ailton-krenak-e-1o-indigena-eleito-para-a-academia-brasileira-de-letas.ghtml>. Acesso em: 07 out. 2023.

KOCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LANZANOVA, L. S.; SIPPERT, A.; RIOS, F. H. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. **Revista Intersaberes**, Curitiba/PR, v. 15, n. 35, p. 660-681, 2020.

LOPES, L. H. F. **A função do léxico no espaço da leitura significativa**. São Paulo/SP: Anna Blume, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.;

BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro/RJ: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de Professores**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

## Anexo

### Ovos fósseis são encontrados em obra de rodovia entre Minas e Goiás



Ovos fossilizados de possível dinossauro carnívoro ou crocodiliforme encontrados durante obra no entroncamento das rodovias BR 365 e BR 153, entre MG e GO.

como "Trevão", próximo ao município de Monte Alegre de Minas.

A concessionária Ecovias Cerrado, responsável pelas vias BR 365 e BR 153, auxiliou na retirada do material, que está agora no laboratório de paleontologia da Universidade Estadual de Minas Gerais, no município de Ituiutaba.

O achado foi divulgado na manhã desta segunda (22) na Universidade de Estado de Minas Gerais, campus Ituiutaba. A entrega dos ovos ao Laboratório de Paleontologia da universidade permitirá agora análises e estudos futuros sobre esse e outros achados fósseis da região.

Ao todo, foram encontrados cinco ovos. A idade estimada é de aproximadamente 80 milhões de anos (Cretáceo Superior). Os ovos fósseis apresentam características que se assemelham a um ovo de ave alongado, com casca lisa (sem ranhuras) e tamanho aproximado de 6 cm.

Entre o material fóssil, há dois ovos fragmentados, um parcialmente quebrado e dois intactos, que podem revelar se existem restos fossilizados de embrião dentro. A espessura da casca é de aproximadamente 1 milímetro, também semelhante ao padrão observado em ovos de dinossauros carnívoros.

Segundo Daniela Almeida, coordenadora de sustentabilidade da Ecovias Cerrado, a descoberta é de grande importância para a comunidade científica pela idade e pelo potencial que representa para estudos de paleontologia na região. "Realizamos parcerias com empresas e universidades para o desenvolvimento de pesquisas em áreas próximas às obras, garantindo a preservação do patrimônio histórico."

Análise em laboratório definirá se ninhada era de dinossauros carnívoros ou de crocodiliformes

Uma obra em um entroncamento de duas rodovias, entre os estados de Minas Gerais e Goiás, revelou ovos fósseis de um possível dinossauro carnívoro ou crocodiliforme.

Os ovos fossilizados foram encontrados por Paulo Macedo, paleontólogo da empresa de Consultoria em Geologia e Paleontologia Geopac, que trabalhava no local, conhecido



Dinossauro carnívoro ou crocodiliforme

Texto adaptado para atividade didático-pedagógica de Bottallo (2023).

**Apêndice 1:** Copie ou cole as partes da notícia selecionada.

Manchete	
Olho da notícia	
Lead	Recurso visual
Corpo da notícia	
Créditos ou fonte	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

## Apêndice 2 : Leia a notícia e identifique os elementos que a compõe:

**Ovos fósseis são encontrados em obra de rodovia entre Minas e Goiás** →

**Análise em laboratório definirá se ninhada era de dinossauros carnívoros ou de crocodiliformes** →



Ovos fossilizados de possível dinossauro carnívoro ou crocodiliforme encontrados durante obra no entroncamento das rodovias BR 365 e BR 153, entre MG e GO.

Uma obra em um entroncamento de duas rodovias, entre os estados de Minas Gerais e Goiás, revelou ovos fósseis de um possível dinossauro carnívoro ou crocodiliforme.

Os ovos fossilizados foram encontrados por Paulo Macedo, paleontólogo da empresa de Consultoria em Geologia e Paleontologia Geopac, que trabalhava no local, conhecido como "Trevão", próximo ao município de Monte Alegre de Minas.

A concessionária Ecovias Cerrado, responsável pelas vias BR 365 e BR 153, auxiliou na retirada do material, que está agora no laboratório de paleontologia da Universidade Estadual de Minas Gerais, no município de Ituiutaba.

O achado foi divulgado na manhã desta segunda (22) na Universidade de Estado de Minas Gerais, campus Ituiutaba. A entrega dos ovos ao Laboratório de Paleontologia da universidade permitirá agora análises e estudos futuros sobre esse e outros achados fósseis da região.

At todo, foram encontrados cinco ovos. A idade estimada é de aproximadamente 80 milhões de anos (Cretáceo Superior). Os ovos fósseis apresentam características que se assemelham a um ovo de ave alongado, com casca lisa (sem ranhuras) e tamanho aproximado de 6 cm.

Entre o material fóssil, há dois ovos fragmentados, um parcialmente quebrado e dois intactos, que podem revelar se existem restos fossilizados de embrião dentro. A espessura da casca é de aproximadamente 1 milímetro, também semelhante ao padrão observado em ovos de dinossauros carnívoros.

Segundo Daniela Almeida, coordenadora de sustentabilidade da Ecovias Cerrado, a descoberta é de grande importância para a comunidade científica pela idade e pelo potencial que representa para estudos de paleontologia na região. "Realizamos parcerias com empresas e universidades para o desenvolvimento de pesquisas em áreas próximas às obras, garantindo a preservação do patrimônio histórico."



Dinossauro carnívoro ou crocodiliforme →

Texto adaptado para atividade didático-pedagógica de: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2023/05/ovos-fossis-sao-encontrados-em-obra-de-rodovia-entre-minas-e-goi-as.html>. Acesso em 20 set. 2023.

→

←

←

←

←

←

Fonte: Esquemas elaborados pelas autoras (2024).

# INDÍCE REMISSIVO

## A

ações extensionistas, 61, 177  
adaptação curricular, 64, 75  
agricultura familiar, 156, 161, 162,  
168, 170, 171, 172, 176  
Agricultura Regenerativa, 110, 111,  
112, 113, 121, 122, 125, 181  
agroecologia, 123, 174, 175, 176,  
177, 178, 179, 183, 187, 189, 192  
Alfabetização Científica, 88, 93  
ambiente escolar, 71, 74, 75, 88, 89,  
90, 97, 98, 103, 104, 277, 279, 339  
aprendizagem interativa, 346  
artes visuais, 306, 308

## B

Base Nacional Comum Curricular  
BNCC, 87, 105, 284, 320, 340,  
348, 357, 359, 389  
biomédicos, 88, 89, 90, 92, 93, 103

## Ch

Christofer Heyns, 242, 247

## C

cine debate, 6, 177, 179, 180, 182,  
183, 184, 186, 192, 193, 194, 196,  
197, 199, 201, 211  
cinema, 179, 184, 193, 197, 198, 199,  
201, 202, 210, 212, 302, 306, 311,  
315

comercialização, 155, 156, 158, 160,  
163, 167, 168, 169, 171, 172  
comunidades em situação de  
vulnerabilidade social, 43  
conhecimento científico, 45, 95, 101,  
223, 224, 262  
conhecimento teórico, 77, 92  
crianças com deficiência, 13, 14, 18,  
20, 28, 34, 35, 36, 38, 39

## D

*deep learning*, 128  
diferenciação pedagógica, 74, 84  
Direitos Humanos, 7, 40, 46, 47, 65,  
67, 198, 241, 245, 246, 247, 248,  
249, 253, 257, 258

## E

educação, 5, 16, 17, 18, 25, 26, 30,  
36, 39, 40, 41, 42, 48, 49, 55, 63,  
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73,  
74, 75, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 86,  
88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 104,  
106, 107, 111, 112, 113, 129, 156,  
162, 169, 176, 177, 186, 187, 189,  
198, 212, 254, 263, 267, 270, 271,  
272, 273, 283, 284, 285, 286, 288,  
289, 290, 296, 297, 298, 299, 303,  
316, 322, 323, 324, 325, 348, 357,  
359, 363, 376, 386, 391, 404  
educação ambiental, 186, 187, 189  
educação básica, 25, 30, 113, 270,  
272, 285, 289, 290, 296, 297, 348

Educação Especial, 65, 68, 84, 85, 86,  
112, 113, 119, 122, 299, 304  
educação inclusiva, 65, 66, 69, 72,  
73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 86  
ensino de história, 7, 193, 263, 265,  
266, 267, 273, 278, 279, 281, 282  
ensino do latim, 214, 215, 216, 228,  
234  
Ensino Fundamental, 113, 330, 361,  
362, 363, 364, 366, 373, 376, 377,  
386, 387  
ensino investigativo, 88, 89, 90, 92,  
93, 94, 96, 97, 104  
ensino-aprendizagem, 1, 45, 75, 85,  
88, 94, 105, 121, 133, 142, 144,  
156, 163, 169, 177, 192, 198, 236,  
241, 242, 260, 271, 272, 288, 323,  
324, 339, 359, 373  
escolas de educação especial, 112  
escrita, 129, 133, 254, 320, 321, 322,  
323, 324, 327, 329, 330, 331, 333,  
336, 339, 340, 343, 345, 350, 353,  
359, 361, 362, 363, 364, 366, 372,  
374, 375, 376, 378, 380, 383, 385,  
390  
estratégia didática, 95, 296  
experimental  
  experimentais, 97, 207  
extensão, 5, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 23,  
25, 30, 31, 33, 38, 41, 44, 63, 112,  
113, 120, 146, 150, 151, 160, 177,  
192, 196, 197, 201, 202, 221, 241,  
260, 306  
extensão universitária, 41, 44, 146,  
177

## F

*fanfiction*, 320, 321, 323, 326, 327,  
328, 329, 330, 331, 336, 339, 341

fitonematoides, 130, 131, 132, 134,  
136, 137  
formação continuada, 69, 133, 366  
fotografia, 302, 306, 309, 310, 311,  
315, 318, 372

## G

gamificação, 229, 238  
gênero textual  
  gêneros textuais, 321, 324, 325,  
326, 331, 350, 361, 362, 367,  
368, 369, 372, 374, 375, 376  
geração de renda, 169  
GIF  
  GIF biográfico, 8, 342, 343, 344,  
349, 350, 351, 352, 353, 354,  
355, 356

## H

hipertexto, 347  
hortas, 51, 111, 112, 113, 114, 115,  
117, 118, 119, 120, 121, 122

## I

inteligência artificial, 143, 249  
Inteligência Artificial  
  IA, 127, 143  
interdisciplinaridade  
  interdisciplinar, 46, 197, 201, 211

## J

juridiquês, 224, 225, 226, 234

## L

latim, 154, 213, 214, 215, 216, 217,  
219, 220, 221, 222, 223, 225, 226,  
227, 228, 229, 230, 231, 232, 233,  
234, 235, 236, 238, 239, 240  
latim jurídico, 154  
leitura, 19, 20, 21, 73, 178, 183, 217,  
235, 281, 282, 289, 293, 306, 320,  
321, 322, 324, 329, 331, 336, 357,  
359, 360, 361, 362, 363, 364, 365,  
370, 372, 373, 375, 376, 378, 380,  
381, 382, 384, 385, 387, 390  
letramento digital, 320, 321, 339, 350  
letramento literário, 321, 322, 323,  
340  
língua portuguesa, 162, 169, 215,  
229, 238, 347, 390

## M

metodologias ativas, 73, 76, 94, 152,  
238  
*Moot Court Competition*, 242, 245,  
246, 247, 248, 257, 261, 262  
multidisciplinar, 73, 89, 98, 114, 121  
multiletramentos, 342, 343, 344, 345,  
346, 348, 349, 358  
multimodalidade, 332, 343  
música, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24,  
25, 28, 41, 42, 234, 306, 319, 336,  
360

## N

Nelson Mandela, 242, 245, 247, 248,  
261, 262  
notícia, 8, 359, 361, 362, 367, 369,  
370, 371, 372, 374, 376, 377, 378,

379, 380, 381, 382, 383, 384, 386,  
388, 393, 394

## O

oficinas de artes, 306  
oficinas pedagógicas, 288, 290

## P

pedagogia engajada, 197, 199, 200,  
210  
pesquisa-ação, 179, 194  
pintura, 302, 306, 307, 308, 309, 315  
planejamento colaborativo, 72, 76, 81  
plantas hospedeiras, 132, 135, 136  
*Podcast*, 274, 275, 276, 277, 283  
práticas artísticas e musicais, 15, 24,  
26, 28, 31, 34, 39  
práticas pedagógicas adaptadas, 5, 64  
Práticas sociais, 15  
processos educativos, 15, 24, 26, 28,  
31, 34, 35, 36, 41  
processos sociais não-planejados, 241  
Programa Saúde na Escola (PSE)  
PSE, 98  
Projeto Rondon, 43, 44, 45, 46, 48,  
55, 58, 59, 61, 62, 63

## R

Relato de Experiência, 145

## S

Saúde, 40, 46, 47, 84, 90, 94, 97, 104,  
105, 143, 194, 298, 303, 405  
seqüência didática, 295, 298, 361,  
362, 373, 374, 375, 377, 378, 383,  
384, 386, 387

Sucroalcooleiro  
Sucroalcooleira, 148

## **T**

tecnologia  
tecnologias, 129  
tecnologias assistivas, 70, 73, 76  
Tecnologias da Informação e  
Comunicação, 263, 270  
TICs, 7, 263, 265, 267, 269, 270, 271,  
272, 273, 274, 278, 279, 280, 281,  
282, 283, 358

transformação social, 44  
Tribunal Simulado, 245, 257  
troca de saberes, 177, 210

## **U**

usina, 145, 146, 147, 149, 151

## **V**

vulnerabilidade social, 46, 303, 305

## **SOBRE OS ORGANIZADORES DO LIVRO**

### **Allisson Rodrigues de Rezende**

Mestre em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [allisson.rezende@uemg.br](mailto:allisson.rezende@uemg.br)

### **Arali Aparecida da Costa Araujo**

Doutora em Ciências pela Universidade de Franca/SP (UNIFRAN). Docente do Ensino Superior nos cursos de Agronomia e de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [arali.costa@uemg.br](mailto:arali.costa@uemg.br)

### **Kênia de Souza Oliveira**

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente de Língua Portuguesa/Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *campus* Paracatu/MG.

E-mail: [keniaoliveira@iftm.edu.br](mailto:keniaoliveira@iftm.edu.br)

### **Lívia Prudente de Moraes**

Especialista em Perícia, Auditoria e Gestão Ambiental pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG).

E-mail: [liprudente@yahoo.com.br](mailto:liprudente@yahoo.com.br)

## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) DOS CAPÍTULOS**

### **Adriane Quelli Agostinho dos Santos**

Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [adrianequelli@gmail.com](mailto:adrianequelli@gmail.com)

### **Aline de Carvalho Ciriaco**

Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba. Psicóloga Clínica e Psicóloga Educacional na Prefeitura Municipal do Prata/MG.

E-mail: [alineciriaco.psi@gmail.com](mailto:alineciriaco.psi@gmail.com)

### **Aline dos Santos Silva**

Graduada em Geografia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [aline159453@discente.uemg.br](mailto:aline159453@discente.uemg.br)

### **Allisson Rodrigues de Rezende**

Mestre em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [allisson.rezende@uemg.br](mailto:allisson.rezende@uemg.br)

### **Amanda Fialho**

Doutora em Entomologia Agrícola pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente do curso de Agronomia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PPGDRMA), na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Passos.

E-mail: [amanda.fialho@uemg.br](mailto:amanda.fialho@uemg.br)

### **Ana Paula Santos da Silva**

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente de Ciências da Natureza da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Analista Universitária do NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [ana.paula@uemg.br](mailto:ana.paula@uemg.br)

### **Arali Aparecida da Costa Araujo**

Doutora em Ciências pela Universidade de Franca/SP (UNIFRAN). Docente do Ensino Superior nos cursos de Agronomia e de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [arali.costa@uemg.br](mailto:arali.costa@uemg.br)

### **Arianne Santos Medeiros Souza**

Mestranda em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, do Instituto de Ciências

Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGPEDU/ICHPO/UFU). Docente de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Minas Gerais.

E-mail: [arianne.ufu@gmail.com](mailto:arianne.ufu@gmail.com)

### **Arlinda Ferreira Gonçalves**

Mestranda em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGPEDU/ICHPO/UFU). Agente de administração no município de Monte Alegre de Minas, Minas Gerais.

E-mail: [arlinda.ufu@gmail.com](mailto:arlinda.ufu@gmail.com)

### **Baruana Calado dos Santos**

Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCS) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [baruana.santos@uemg.br](mailto:baruana.santos@uemg.br)

### **Cristhyane Millena de Freitas**

Doutora em Microbiologia Agropecuária pela Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (FCAV) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Jaboticabal/SP. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [cristhyane.freita@uemg.br](mailto:cristhyane.freita@uemg.br)

### **Denise Andrade de Freitas Martins**

Residência Pós doutoral em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música. Professora aposentada no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (1984-2012). Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba (2005-2023).

E-mail: [deniseafmartins@outlook.com](mailto:deniseafmartins@outlook.com)

### **Flávia Freitas de Oliveira**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO), atuando em Colégio Integral no estado, além do Projeto Ser Goiás, ministrando aulas no NetEscola e Tv Sagres.

E-mail: [flaviafreitas.ufg@gmail.com](mailto:flaviafreitas.ufg@gmail.com)

### **Franciane Diniz Cogo**

Doutora em Solos pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente do curso de Agronomia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PPGDRMA), na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Passos.

E-mail: [diniz.franciane@uemg.br](mailto:diniz.franciane@uemg.br)

### **Hugo Vieira da Silveira**

Mestrando em Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGPEDU/ICHPO/UFU). Pedagogo, Especialista em Educação Básica, Coordenador do período integral na Escola Estadual Cônego Ângelo (EECA) em Ituiutaba/MG.

E-mail: [hugovsilveira@hotmail.com](mailto:hugovsilveira@hotmail.com)

### **José Fernandes da Cruz Neto**

Mestre em História Social pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-graduado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Docente de História na educação pública e privada na cidade de Ituiutaba/MG.

E-mail: [josehistoriaufu@hotmail.com](mailto:josehistoriaufu@hotmail.com)

### **Juliana Pelegrini Roviero**

Doutora em Microbiologia Agropecuária pela Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (FCAV) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Jaboticabal/SP. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [juliana.roviero@uemg.br](mailto:juliana.roviero@uemg.br)

### **Juliane Silberschmidt Freitas**

Doutora em Biologia Animal pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Pós-Doutorado no Departamento de Engenharia Ambiental da Universidade de São

Paulo (USP). Professora no Departamento de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências de Bauru, UNESP.

E-mail: [juliane.freitas@unesp.br](mailto:juliane.freitas@unesp.br)

### **Kassandra Ferreira Souza**

Graduanda no curso de Engenharia Agrônômica da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, Ituiutaba.

E-mail: [kassandrasouza277@gmail.com](mailto:kassandrasouza277@gmail.com)

### **Kênia de Souza Oliveira**

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente de Língua Portuguesa/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *campus* Paracatu/MG.

E-mail: [keniaoliveira@iftm.edu.br](mailto:keniaoliveira@iftm.edu.br)

### **Larissa Romanello**

Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) *campus* São Carlos/SP. Docente do Departamento de Saúde e Psicologia (DSP) na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba. Coordenadora do Programa Rondon UEMG.

E-mail: [larissa.romanello@uemg.br](mailto:larissa.romanello@uemg.br)

### **Lívia Prudente de Moraes**

Especialista em Perícia, Auditoria e Gestão Ambiental pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG).

E-mail: [liprudente@yahoo.com.br](mailto:liprudente@yahoo.com.br)

### **Lúcia Helena Ferreira Lopes**

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [lucia.lopes@uemg.edu.br](mailto:lucia.lopes@uemg.edu.br)

### **Mirela Alessandra Oliveira Lima**

Pós-graduanda em Neuropsicologia Clínica pela UniAmérica. Psicóloga Clínica e estagiária de Pós-graduação em Psicologia Forense no Tribunal de Justiça de Minas Gerais.

E-mail: [mirelalima.psi@gmail.com](mailto:mirelalima.psi@gmail.com)

### **Murilo Didonet de Moraes**

Doutor em Agronomia (Sistemas de Produção) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP) Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (DCS) na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [murilo.moraes@uemg.br](mailto:murilo.moraes@uemg.br)

**Nathália de Moraes Coscrato**

Doutoranda em Direito pela Faculdade de Direito da  
Universidade de São Paulo (USP). Advogada.

E-mail: [nathalia.coscrato@outlook.com](mailto:nathalia.coscrato@outlook.com)

**Natiene Francieles Mendes Pereira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas  
Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [natienemendes@hotmail.com](mailto:natienemendes@hotmail.com)

**Táyron Augusto Fernandes de Souza**

Graduado em Engenharia Agrônômica pela Universidade do  
Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Ituiutaba.

E-mail: [tayronaugusto1709@gmail.com](mailto:tayronaugusto1709@gmail.com)

**Thalles Ricardo Alciati Valim**

Doutor em Direito Civil pela Universidade de São Paulo (USP).  
Professor do Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ) da  
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade  
Ituiutaba.

E-mail: [thalles.valim@uemg.br](mailto:thalles.valim@uemg.br)



