

**Universidade Federal Fluminense**

**Faculdade de Educação**

**Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências  
Sociais**

**Ano 16 Número 40 Volume 2**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Ed./Org. Geral)**

Niterói – RJ  
2020

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº40 – vol.2. – 118 p. (fevereiro – 2020)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luíza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Bruno Gomes Pereira</b> – Retorno da imagem soberana: vigor atemporal da Rainha midiática “Xuxa” na publicidade chilena em 2020	04
02	<b>Camila Mascarenhas Santos e Carmem Lucia Artioli Rolim</b> – Formação de professores: o hospital como espaço educativo	10
03	<b>Caren Rocha Araujo e Cadidja Coutinho</b> – Ciências da natureza e alfabetização científica: reflexões para a formação docente	17
04	<b>Carine Jardim de Castro et al</b> – O fazer artístico como meio de comunicação para o sujeito autista	23
05	<b>Carlos Domingos de Andrade et al</b> – Educação ambiental no contexto das novas tecnologias	29
06	<b>Carolina Andrade Rodrigues da Cunha e Suila Pereira Tormim</b> – A percepção do gênero Reggaeton nos países hispanoamericanos e em Paracatu-MG (Brasil): uma análise contrastiva	34
07	<b>Claudia Scareli-Santos et al</b> – A guirlanda do conhecimento: uma forma diferente de ensinar botânica	42
08	<b>Claudia Scareli-Santos et al</b> – Jogos educativos no ensino médio: o uso do lúdico como ferramenta auxiliar para a abordagem do tema morfologia das raízes	47
09	<b>Clerislene da Rocha Morais Nogueira et al</b> – Educação inclusiva: uso da tecnologia assistiva na contemporaneidade	52
10	<b>Débora Mayanne Rocha Dantas e Francisco Vieira da Silva</b> – Dimensões do suicídio feminino na série <i>13 Reasons Why</i>	63
11	<b>Douglas de Carvalho Castro et al</b> – A percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis acerca do mercado de trabalho em perícia contábil	70
12	<b>Elizete de Aguiar Miranda e Welber Nobre dos Santos</b> – Realizações morfossintáticas das preposições no PB: um estudo do <i>para</i> na estrutura argumental	78
13	<b>Emivalda Costa Vidal et al</b> – Memória, identidade e cultura de Arraias – TO	86
14	<b>Franciele Collovini Tavares</b> – O contato linguístico entre o português e o espanhol na região de fronteira entre Brasil e Uruguai	90
15	<b>Fancielle da Silva Freitas et al</b> – O <i>PowerPoint</i> como ferramenta para o ensino de Geometria no Ensino Fundamental	97
16	<b>Gecilane Ferreira et al</b> – Dificuldades enfrentadas pelos alunos de uma escola pública do norte do Brasil com o uso do transporte escolar	103
17	<b>Gecilane Ferreira et al</b> – Inclusão estudo de caso sobre a situação vivenciada por uma intérprete em escola pública do Estado do Tocantins	110

## RETORNO DA IMAGEM SOBERANA: VIGOR ATEMPORAL DA RAINHA MIDIÁTICA “XUXA” NA PUBLICIDADE CHILENA EM 2020

Bruno Gomes Pereira<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir dos princípios da Linguística Aplicada (LA), a representatividade midiática diante do retorno da apresentadora Xuxa ao mercado publicitário chileno, por meio de um comercial de uma marca de telefonia móvel. No país vizinho, o retorno de Xuxa causou um estrondoso sucesso, ganhando repercussão mundial, superando, até, os tempos áureos das canções infantis da referida artista. A Fundamentação Teórica encontra na interdisciplinaridade entre diferentes correntes dos estudos discursivos da linguagem a sua principal referência para microanálises. A metodologia é de abordagem qualitativa e do tipo documental. Os dados revelam um retorno midiaticamente marcado pela ideologia de uma artista envolta a uma memória afetiva inatingível o que lhe garante, ainda, ampla receptividade comercial em outros países do mundo.

**Palavras-chave:** Chile; Publicidade; Xuxa.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar, con base en los principios de Lingüística Aplicada (LA), la representación de los medios ante el regreso del presentador Xuxa al mercado publicitario chileno, a través de un comercial para una marca de teléfonos móviles. En el país vecino, el regreso de Xuxa causó un éxito rotundo, ganando repercusión mundial, incluso superando los tiempos dorados de las canciones infantiles de ese artista. La Fundación Teórica considera que la interdisciplinariedad entre las diferentes corrientes de los estudios del lenguaje discursivo es su principal referencia para el microanálisis. La metodología tiene un enfoque cualitativo y documental. Los datos revelan un retorno mediático marcado por la ideología de un artista envuelto en una memoria afectiva inalcanzable, que también garantiza su amplia receptividad comercial en otros países del mundo.

**Palabras llave:** Chile; Publicidad; Xuxa

### Introdução

*Primeiro, ela conquistou o coração de milhões de baixinhos de todo o Brasil. Depois, veio a conquista das Américas, onde seu programa de televisão já é sucesso em 16 países. Agora, ela se prepara para tomar a Europa. Nesse Natal, vai ser a grande atração da TV espanhola que preparou uma superprodução digna de uma super estrela: Xuxa, é claro<sup>2</sup>*

Existem vários estudos que versam sobre o poder de persuasão da figura midiática de Xuxa em todas as esferas publicitárias em vários países no mundo. Estes estudos são de caráter das Ciências da Educação, da Psicologia, da Antropologia, da Linguagem e tantas outras vertentes científicas que tentam apresentar explicações para tamanho êxito.

No entanto, deve-se considerar que a maior parte desses estudos analisam uma Xuxa de quase quatro décadas atrás, a qual era rodeada por uma ludicidade que encantavam as crianças e

<sup>1</sup> Doutor em Letras: Ensino de Línguas e Literaturas (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: brunogomespereira\_30@hotmail.com.

<sup>2</sup> Cid Moreira, no Fantástico, em dezembro de 1991, ao apresentar o crescente êxito de Xuxa no exterior.

seduziam os adultos. Entretanto, com mais de 40 anos usando sua imagem, Xuxa pode não ser mais a mesma em vários aspectos, mas seu poder de fogo continua intacto a ponto de hipnotizar as pessoas de uma forma atemporal.

Isso é a palavra que resumo a apresentadora global: atemporalidade. Consideram-se dois pontos nesta afirmação, a saber: i) global não no sentido de ter se feito como artista na Vênus Platinada (fazendo referência à Rede Globo de Televisão, na qual, há anos, não pertence mais ao seu elenco), mas sim no sentido de se fazer, midiaticamente, uma personalidade conhecida em todo o planeta em razão do império que construiu em torno de sua imagem com forte apelo ao público infantil; e ii) atemporal, porque, mesmo tendo se reinventado constantemente para se manter no ar e acompanhar as transformações sociais, seus trejeitos continuam os mesmos: a intimidade com um público cativo e seu poder de emocionar e vender ao mesmo tempo utilizando-se de uma imagem que parece que se perpetuou com o tempo: a de Rainha intocável.

Em tempo, é válido ressaltar que, neste artigo, não estamos fazendo referência à pessoa Maria da Graça Xuxa Meneghel, mas sim à figura pública e midiática, denominada Xuxa, que, para os estudiosos sobre fenômenos televisivos, é, na verdade, mais que uma artista, é uma marca.

Neste artigo analisamos um pouco sobre a repercussão no cenário internacional da participação de Xuxa em um comercial chileno de uma marca de telefonia móvel. Mesmo tendo transcorrido décadas, a repercussão na mídia parece superar as expectativas do mercado publicitário mundial, seja pelo discursivo envolto à imagem da apresentadora, seja pelo despertar da memória afetiva que foi despertada pela maneira como Xuxa estava no comercial.

Este trabalho está alojado no campo da Linguística Aplicada (LA), mais precisamente na fronteira entre teorias discursivas da linguagem e a sociologia das relações, tal como mostra a Figura 01.

### **Diálogos Interdisciplinares na Linguística Aplicada: Perspectivas das teorias do discurso**

A LA é uma perspectiva dos estudos da linguagem que prega, justamente, a necessidade de inter-relacionar saberes de diferentes origens para tornar complexo o objeto de estudo. Logo, por não se disciplinarizar, a LA cobra um olhar mais sensível do pesquisador, pois compreende que os fenômenos sociais não podem ser explicados de uma maneira unilateral.

Esse posicionamento vai de encontro ao que pensa Signorini (1998; 2006), quando afirma que a LA não pode ser vista como uma disciplina, tendo em vista que seu objeto de investigação não se esgota nele mesmo. Devemos, com isso, considerar que tudo está inserido em um universo maior, portanto, passível de outras interpretações a depender dos saberes mobilizados no momento do tratamento dos dados.

O mesmo foi discutido nos estudos de Pereira (2014; 2016) que, para problematizar o contexto de produção da escrita acadêmica, buscou apoio na sociologia, na pedagogia, na antropologia e em outras áreas do conhecimento, as quais traziam informações que não eram contempladas nos estudos que eram linguísticos apenas.

Nesse sentido, a LA parece ser confluyente com o que é proposto pela Teoria da Complexidade, mundialmente difundida pelo filósofo Edgar Morin. Para o pesquisador, é, no mínimo ingênuo, acreditarmos em uma verdade absoluta acerca do que quer que seja, partindo do pressuposto de que o ponto de vista não é algo neutro (cf. MORIN, 2011). Logo, para entendermos melhor algo

que está sob análise, devemos considerar a interdisciplinaridade entre diferentes saberes humanos, o que garante também maior eficiência nos resultados da pesquisa.

Atribuímos ao termo “interdisciplinaridade” o mesmo sentido conferido pelas Ciências da Educação, nos estudos de Fazenda (2008), ao afirmar que algo inter é algo que não se esgota em si mesmo e, por isso, depende do outro para apresentar uma versão satisfatória, ao menos momentaneamente.

Entretanto, as maiores contribuições sobre LA no Brasil partem das pesquisas de Moita Lopes (ANO), que problematiza essa perspectiva dos estudos da linguagem como uma maneira contemporânea de se fazer ciência. Isso implica discussões em várias vertentes, tendo em vista que o social é fabricado por intermédio da linguagem.

A Figura 01 ilustra o movimento interdisciplinar entre os Estudos Bakhtinianos, a Análise Crítica do Discurso (ACD), o Estudos sobre Vozes Sociais e a Sociologia das Relações, promovido por intermédio da LA.

Não é nossa intenção fazermos uma discussão exaustiva acerca de tais áreas do conhecimento. O objetivo é, apenas, mobilizar algumas informações que possam explicar de maneira satisfatória o nosso objeto de estudo.

**Figura 01:** Movimento Dialógico da LA



**Fonte:** Autoria Própria

Conforme a Figura 01, a LA está no centro, unindo as demais áreas do conhecimento ou perspectivas de conhecimento humano. Entretanto, é válido ressaltar que, não é porque se trata de uma abordagem interdisciplinar que tudo que lhe é aferido nos interessa aqui.

Dos Estudos Bakhtinianos nos interessamos pela concepção marxista (2003) deste filósofo, ao compreender que a divisão entre classes advém justamente por intermédio da linguagem. Entretanto, alteramos aqui o sentido do termo “classes”, conferindo-a não um tom capitalista, mas sim de segregação daqueles que optam, por algum motivo, emocionar-se ou não com os fenômenos de massa. Logo, entender que o retorno de Xuxa ao mercado publicitário internacional virou algo que se alastrou pelo mundo em poucas horas não é, necessariamente, algo unânime do ponto de vista quantitativo mesmo.

Por outro lado, ainda nos Estudos de Bakhtin (2006), nos interessamos pela perspectiva dialógica e dialética com a qual os fenômenos da linguagem são reverberados. Em outras palavras, tudo que é dito hoje, já foi dito antes, mesmo que de maneira diferente, pois a linguagem sobrevive nas práticas sociais que apenas a remodela. Logo, no comercial chileno protagonizado por Xuxa, a apresentadora surge exatamente igual àquela Xuxa de décadas atrás, o que é fator decisivo para a retomada imagética na mente das pessoas. Logo, trata-se de algo diretamente dialógico.

Dos Estudos das Vozes Sociais, nos interessamos mais de perto pelos estudos de Mey (2001), os quais se aproximam muito das questões polifônicas de Bakhtin (1984). Para o pesquisador dinamarquês, a sociopragmática explica muitos fenômenos da linguagem, pois não podemos destituí-los do tempo e do espaço em que foram praticados. Tratando-se do tema deste artigo, podemos relacionar o pensamento de Mey (2001) ao fato de tudo que envolve a apresentadora Xuxa e sua história com o Chile e os demais países latinos, bem como a aparência física exatamente igual aos tempos em que Xuxa se transformou em um ícone por lá.

Da ACD nos interessamos mais de perto pelos desdobramentos de sentido que envolvem a aparição da artista, bem como a noção de discurso e ideologia que acaba com quaisquer intenções de ingenuidade da campanha publicitária. Para Fairclough (2008), a ideologia é justamente o que move o usuário da língua no momento de se expressar. É o oculto que se torna não oculto a partir dos efeitos de sentidos que podem causar em que se dirige. Logo, a comoção mundial em ver Xuxa no comercial chileno é um fenômeno de massa longe de ser algo permeado pela ingenuidade. Trata-se de algo bem pensado, com o intuito de fortalecer a imagem da telefonia móvel correspondente.

Da Sociologia das Relações, nos interessamos por dois aspectos: i) a efemeridade do mundo pós-moderno; e ii) das relações de afeto entre atores humanos e não humanos. Com o advento da globalização, tudo se tornou facilmente divulgado e, assim, o alcance das coisas tornou-se algo que não se pode mensurar. São os chamados “tempos líquidos”, nos termos de Buaman (2004). Por outro lado, temos uma variedade de elementos não humanos que reforçam o sentimento de saudosismo do comercial: a nave, as roupas da apresentadora e os demais recursos imagéticos que remetiam ao cenário dos programas infantis que deram a Xuxa ares de realeza.

Na próxima seção, apresentamos brevemente algumas pesquisas que versam sobre a figura midiática de Xuxa em algum segmento.

### **Panorama de Algumas Investigações Acadêmica acerca da Figura Midiática da “Rainha Xuxa”: Memória Afetiva e Toque de Midas**

Como dito na Introdução deste artigo, muitos são os estudos que problematizam a figura midiática de Xuxa e oferecem uma leitura a partir da teoria mobilizada. Dentre todas as pesquisas, talvez a mais célebre seja o livro da pesquisadora americana Amélia Simpson (1994), no qual trazia à baila uma série de elementos capazes de caracterizar Xuxa como um típico fenômeno de massa de países em desenvolvimento, onde a educação e a saúde não eram necessariamente prioridades. Entretanto, a investigadora dos Estados Unidos da América não contava com o poder de fogo de

Xuxa que, por saber sutilmente se reinventar, garantiu-lhe atemporalidade perpétua. Logo, a apresentadora que ganhava a terra do Tio San, provou, com o tempo, que não era fruto do momento.

De lá para cá, várias foram as pesquisas científicas acerca de Xuxa. Podemos citar a de Zolinsz (2013), que questionava justamente os argumentos de Simpson (1994), e atribuía ao texto americano um teor colonialista e segregador. O referido trabalho analisava o discurso norte-americano acerca de Xuxa a partir do diálogo entre LA e análise do discurso.

No campo do jornalismo e comunicação social, temos a pesquisa de Campos (2006) como uma investigação bastante expressiva no que se refere ao alcance de consumo da figura de Xuxa. Para a autora, a frase “querer, poder e conseguir”, nas palavras da própria Xuxa, era um verdadeiro chamariz no incentivo ao consumismo,

Mais adiante, temos a pesquisa de Pereira (2017), que em uma compilação de pesquisas, analisa a figura midiática de Xuxa sob diferentes propósitos. Para o autor, a figura da apresentadora é um objeto rico em detalhes para todas as áreas do conhecimento humano, pois, além do despertar da memória afetiva, a figura de Xuxa Meneghel atrai uma atenção nunca vista em outros artistas brasileiros, o que a torna um caso único de sucesso no Brasil. Em seu livro, Pereira (2017), discute questões pedagógicas, midiáticas, sociológicas e psicológicas a partir da LA, que versam sobre Xuxa como fenômeno de massa.

Na próxima seção, descrevemos um pouco sobre o referido comercial chileno que Xuxa protagonizou.

### **Retorno Triunfal de Xuxa ao Mercado Publicitário Latino no Comercial da *Wom***

A *Wom* é uma equipe de telefonia móvel do Chile de grande repercussão por lá. No início da campanha publicitária televisiva estrelada por Xuxa, há uma breve narrativa que satiriza o atendimento e serviços das demais telefônias móveis do país.

O vídeo conta as insatisfações de Edmundo, um cliente de uma operadora qualquer que nunca tem gigas para navegar na internet, bem como não desfruta de um bom sinal para realizar chamadas. Durante a propaganda, Edmundo passa por vários momentos vexatórios, como a impossibilidade de navegar com seus dados móveis e o descaso dos telefonistas quando o cliente a procura para expressar suas relações.

Entretanto, todo esse desconforto é dissipado, quando Xuxa apresenta a Edmundo os benefícios de migrar-se para *Wom*, o que, conforme é dito no vídeo, “a *Wom* tem mais gigas que a *Xuxa*”, o que sugere velocidade de acessos à internet, bem como qualidade no sinal das ligações ilimitadas.

Xuxa, no entanto, surge triunfal e com o mesmo vigor da juventude, ao descer de sua icônica nave, com Edmundo, cantando uma versão da canção “Tindolelé”<sup>3</sup> feita especialmente para a campanha. O verso “tudo mundo está feliz” sofreu um trocadilho em que, em língua espanhola, esboçava a felicidade que Edmundo passava a sentir.

---

<sup>3</sup> Em tempo, a canção “Tindolelé” é um dos maiores sucessos da carreira de Xuxa, tendo sido traduzida para Espanhol, Inglês, Francês, Russo e Mandarim.



## Considerações Finais

A proposta, com este artigo, é convidar o leitor atento a refletir sobre os mecanismos de linguagem que permeiam a construções interdiscursivas que aglomeram ideologias e causam movimentações no campo dialógico da publicidade.

Esperamos que este trabalho possa despertar o interesse de outros pesquisadores e que estes possam repensar o campo publicitário como uma esfera fértil de análises, pois oferece elementos discursivos, imagéticos e sonoros capazes de recombinarem-se e, assim, construir diferentes sentidos e impactos sociais.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. London: University of Minnesota Press, 1984.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- CAMPOS, V. P. M. **Querer, Poder e Conseguir! O Processo da Socialização para o Consumo: O caso Xuxa**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.
- MEY, J. L. **As Vozes da Sociedade: Seminários de Pragmática**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- PEREIRA, B. G. **O X da Questão: Construção discursiva do maior fenômeno de massa brasileiro**. Editora Virtual Books, 2017.
- PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- PEREIRA, B. G. **Autorrepresentações de Alunos-Mestre em Licenciaturas Paraenses: Um estudo sistêmico-funcional**. Pará de Minas: Editora Virtual Books, 2014.
- SIGNORINI, I. Prefácio. In.: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores: Letramento e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 7-18.
- SIGNORINI, I. Do Residual ao Múltiplo e ao Complexo: O objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.
- SIMPSON, A. **Xuxa: Megamarketing do sexo, da raça e da modernidade**. São Paulo/SP: Editora Sumaré, 1994.
- ZOLIN-VESZ, F. O Discurso Científico/Colonialista Norte-Americano sobre Xuxa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 245-257, 2013.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O HOSPITAL COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Camila Mascarenhas Santos<sup>4</sup>  
Carmem Lucia Artioli Rolim<sup>5</sup>

### Resumo

O atendimento educacional hospitalar tem sido discutido atualmente sob a perspectiva de continuidade das atividades escolares do aluno hospitalizado. Essa proposição requer um olhar atento à formação do professor. Nesse contexto, a investigação tem como objetivo entender a formação docente para atuar no hospital. Para isso, assume a abordagem qualitativa; coleta informações por meio da pesquisa bibliográfica; realiza leituras e estudos teóricos relacionados à formação do professor no contexto hospitalar. Os resultados apontam desafios a serem vencidos, envolvendo o encontro entre a escola e o hospital, observando suas particularidades a partir de um olhar humanizado ao aluno hospitalizado.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Atendimento Educacional Hospitalar. Aluno Hospitalizado.

### Resumen

La atención educativa del hospital se ha discutido actualmente desde la perspectiva de la continuidad de las actividades escolares del estudiante hospitalizado. Esta propuesta requiere una mirada cercana a la formación docente. En este contexto, la investigación tiene como objetivo comprender la formación del profesorado para trabajar en el hospital.

Para esto, asume el enfoque cualitativo; recopila información a través de la búsqueda bibliográfica; realiza lecturas y estudios teóricos relacionados con la formación docente en el contexto hospitalario. Los resultados indican desafíos a superar, que incluyen la reunión entre la escuela y el hospital, observando sus particularidades desde una mirada humanizada al estudiante hospitalizado.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Atención Educativa Hospitalaria. Estudiante Hospitalizado.

### Introdução

O reconhecimento do direito ao atendimento educacional em ambientes hospitalares cresce continuamente, e suas especificidades exigem o olhar atento às necessidades da criança em tratamento. A condição de alunos afastados da escola por motivo de doença, tratamento e internação conduz a inquietações e inseguranças diante da expectativa de futuro. Em nossa cultura, a escola se constitui como um importante meio para o desenvolvimento da criança e a principal responsável pelo acesso a oportunidades sociais. Porém, o encontro entre escolas e hospitais é movimento complexo. O hospital, por um longo tempo, ofereceu apenas serviços de saúde, e ainda hoje a maioria se restringe a isso. No entanto, a criança em tratamento mantém o direito à continuidade escolar.

---

<sup>4</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE-UFT), Palmas, Tocantins. E-mail: [casavima4@gmail.com](mailto:casavima4@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-2712-6143>.

<sup>5</sup>Doutora em Educação, pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Mestre em Educação, pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [carmem.rolim@uft.edu.br](mailto:carmem.rolim@uft.edu.br). <https://orcid.org/0000-0003-4045-7964>.

Esse cenário demonstra a urgência de olhar os espaços hospitalares observando os sujeitos que lá adentram. Levando-se em consideração a criança que vivencia uma patologia, o direito a aprender permanece; assim, a figura de um profissional também se destaca: a do professor. Pensar sobre o professor situado no hospital exige preocupar-se com o processo de formação docente. Este processo envolve as especificidades da atuação pedagógica para o ensino-aprendizagem, considerando-se as especificidades da doença e do tratamento exigidas pelo hospital.

Estamos diante de um processo que situa o professor perante a criança, o aluno que se encontra fragilizado pelo estado de saúde. O aprendiz que, cercado por uma nova rotina, em um ambiente desconhecido, é, por vezes, obrigado a se distanciar da escola por períodos frequentes e/ou prolongados de internação (ROLIM, 2015).

A atuação docente no espaço hospitalar envolve práticas pedagógicas que considerem o conteúdo, mas também o espaço e as especificidades do aluno. Nesse sentido, Matos (2010, p. 51) afirma que

A ação pedagógica, em ambiente e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do pedagogo/educador. Desenvolver tais habilidades requer uma visão oposta à contemplada pelo reduativismo, ou seja, ela deve, sim, contemplar o todo.

Estamos diante de um processo desafiador que exige do professor uma construção didática e pedagógica atenta ao desenvolvimento do sujeito acometido pela doença. Assim, o processo de formação docente ganha destaque.

Pensar sobre o processo de formação do professor para atuar no contexto de singularidades que envolvem o hospital é desafio que se apresenta e nos impulsiona a pesquisar, tendo por objetivo entender a formação de professores para atuação em ambiente hospitalar.

Na estruturação da pesquisa, realizamos um estudo teórico de caráter descritivo e abordagem qualitativa. Os procedimentos para a investigação consistiram na pesquisa bibliográfica. Entendemos com Gil (2010, p.29) que “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”. Severino (2007, p. 122) destaca que “pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]”.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Gil (2010) ressalta que a pesquisa bibliográfica favorece a obtenção de informações e proporciona respostas à problemática levantada. A opção por esse tipo de pesquisa no presente estudo permitiu o acesso a dados já existentes sobre o tema, os quais contribuíram para o alcance do objetivo.

A construção teórica teve como base autores que discutem a Pedagogia Hospitalar e a Formação de Professores, entre os quais: Caiado (2003), Barros (2007), Fonseca (1999, 2003), Matos (2010), Matos e Mugiatti (2001, 2009), Menezes (2015), Loiola (2013), Ortiz e Freitas (2001), Rolim (2015), Freire (1997) e Pimenta (2008).

Nos desdobramentos da pesquisa, buscamos atender ao objetivo do estudo por meio de reflexões organizadas em dois momentos: “Educação: uma construção de direito’ e ‘Professor no hospital: perspectivas da formação”. Assim, buscamos discorrer sobre pontos relacionados à formação de professores para sua atuação nos espaços hospitalares.

### **Educação: uma construção de direito**

Entender a formação de professores envolvendo ambientes hospitalares inclui considerar as demandas educacionais de crianças internadas. É pensar na construção profissional do docente para oportunizar atendimento educacional ao aluno num ambiente limitado em decorrência da sua condição de saúde. O art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) tem a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Dessa forma, o aluno que vivencia uma enfermidade deve ter a oportunidade de continuar suas atividades escolares durante a internação.

Visando à garantia da educação hospitalar como um dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados, temos a Resolução nº 41, de 1995, item 9, assegurando o “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”. Percebemos que o cumprimento das políticas públicas referentes ao atendimento educacional hospitalar exige uma postura diferenciada, destinada ao fortalecimento e à efetivação de suas determinações.

O desenvolvimento de ações pedagógicas durante a internação permite um elo entre o aluno e a sua rotina cotidiana, devendo proporcionar “[...] à criança hospitalizada, ou em longo tratamento hospitalar, a valorização de seus direitos à educação e à saúde, como também ao espaço que lhe é devido enquanto cidadão do amanhã” (MATOS; MUGGIATI, 2001, p. 16).

Fonseca (1999) ressalta a importância da criação de políticas que garantam direitos e imposições dos alunos em condição de fragilidade estando hospitalizados, com a legitimação da assistência pedagógico-hospitalar.

[...] uma política voltada para as necessidades pedagógicas- educacionais e os direitos à educação e à saúde desta clientela que se encontra em particular estágio de vida, tanto em relação ao crescimento e desenvolvimento, quanto em relação à construção de estratégias sociointerativas para o viver individual e em coletividade (FONSECA, 1999, p. 3).

A Constituição (BRASIL, 1988) e inúmeras leis garantem o direito à educação do aluno afastado da escola por motivo de tratamento hospitalar. Entretanto, não recebem a importância merecida, até mesmo no tocante ao incentivo e ao aprimoramento de um processo de formação específica para o professor atuar em hospitais, o que é urgente para o atendimento que contemple as especificidades do hospital.

Estamos diante de dois espaços necessários para a criança em tratamento. O hospital para recuperação da saúde, e a escola um local para o desenvolvimento. A escola transmite culturalmente a mensagem de continuidade da vida. Assim, ter acesso a ela durante o período de hospitalização tem significado marcante para esse público que carrega a perspectiva de futuro. Dessa forma, entre a escola e o hospital deve haver o encontro no intuito de ampliar o atendimento hospitalar, para assim efetivar o direito à educação do aluno hospitalizado. Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação, no artigo 13 da Resolução nº 2, diz que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, “[...] a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade” (PIMENTA, 2008, p. 23). Porém, para que esse direito se torne realidade e alcance a todos os hospitais que oferecem atendimento ao público em idade escolar destacam-se o professor e a sua formação.

### **Professor no hospital: perspectivas da formação**

Entendemos que pensar sobre o hospital envolve olhar para um local de cuidados clínicos, mas considerar os sujeitos que ocupam os seus leitos, principalmente quando se trata de crianças, envolve ponderar sobre os direitos desses pacientes. Direitos que dizem da saúde e da educação, porque não se excluem; pelo contrário, complementam-se.

Porém, se para a equipe da saúde a formação já é direcionada para o hospital, os professores vivenciam outra realidade; por isso, a formação destes para essa atividade tem sido motivo de discussão.

Atualmente, dispomos de documentos e estudos que versam sobre a formação do professor para atuar em ambiente não escolar, como, por exemplo, em hospitais que atendem alunos afastados da escola para tratamento médico, o que exige uma atuação distinta. Nesse caso, o âmbito de atuação abordado no estudo permite dizer que “[...] falar em educação pautada na atenção à diversidade é falar, também, em práticas educativas em espaço não convencional, e professor, igualmente, não convencional” (ORTIZ; FREITAS, 2001, p.74).

Os novos espaços de atuação para o professor, incluindo o ambiente hospitalar, caracterizam um avanço ante a possibilidade de continuidade e/ou início da trajetória escolar. Nesse sentido, é estabelecida uma ligação do espaço hospitalar com o escolar. Para contribuir com a discussão, o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar – estratégias e orientações – indica:

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso (BRASIL, 2002, p. 22).

Nessa direção, o atendimento educacional hospitalar deve se atentar ao conteúdo curricular e também às condições culturais, afetivas e/ou biológicas, já que, conforme forem e/ou estiverem, poderão dificultar o processo de aprendizado; por isso, a importância em oferecer melhores e favoráveis condições de ensino, integrando o aluno impedido de frequentar a escola à sua rotina de costume.

O professor, para atuar em hospitais, carece de uma formação diferenciada, com o olhar direcionado à condição e à vivência do aluno, guiada por diretrizes próprias para o ensino nesse contexto, considerando que “procurar conhecer a realidade em que vivem os alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53).

Assim, ao trabalho do professor em hospitais, implicam-se atribuições que abrangem, além dos conteúdos, os saberes relacionados à valorização humana e a suas vivências. Para Fonseca (2003), é preciso estar-se aberto aos novos conhecimentos específicos da área e se envolver com a equipe multidisciplinar. Ademais, não pode faltar uma base sobre métodos pertencentes à rotina hospitalar referente a doenças e a outras condições dos alunos e das famílias, incluindo questões emocionais. Loiola (2013, p. 106) complementa:

O trabalho do pedagogo, assim como de outros profissionais que estão atuando com educação nos hospitais, é um desafio constante. As decorrências desta modalidade educacional ainda são pouco conhecidas, pelo fato de existirem poucos cursos de Pedagogia no Brasil que estão preparando profissionais para atuarem nesta área, portanto, o assunto Educação Hospitalar ainda é pouco discutido nos meios acadêmicos.

O desafio no contexto hospitalar é percebido já no princípio da carreira acadêmica, com escassos cursos de Pedagogia abordando a preparação para essa atuação. Nessa perspectiva, Matos e Muggiati (2001, p.15) afirmam que “[...] a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros [...]”. Nesse mesmo sentido, Caiado (2003, p. 77) considera que a educação no hospital, sendo uma modalidade de ensino, deve ter a devida importância nas ações do curso de Pedagogia; assuntos em cursos no campo da saúde; e ainda integrar as temáticas das disciplinas na graduação.

Se considerarmos ainda a importância de um domínio mínimo, por parte de um professor que lecionará em uma enfermaria pediátrica, de temáticas como modelos assistenciais e sistemas de saúde no Brasil, estrutura e funcionamento das instituições de saúde, política de humanização dos sistemas de saúde, constataremos, então, a sua absoluta insuficiência. Pois, mesmo considerando uma formação de qualidade em nível superior, aquelas temáticas não são objetos de tratamento didático em nenhuma das disciplinas das graduações em Pedagogia ou Licenciaturas (salvo situação excepcional em que alunos, visionários de seu futuro profissional, optarem por disciplinas eletivas em outros cursos) (BARROS, 2007, p. 269).

Para a efetiva prática das atividades escolares em ambientes hospitalares, “os sistemas de ensino deverão criar oportunidades para formação continuada dos professores que atuam as classes hospitalares para que funcionem segundo os princípios e orientações próprios da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 25). Trata-se de uma construção profissional, na qual

o professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (BRASIL, 2002, p. 22).

Contudo uma escassa oferta em capacitação específica para exercer atividade educacional em âmbito hospitalar, que intente esclarecer a rotina, o funcionamento e as individualidades do estado de doença da criança, tem sido percebida e considerada como negativa no que se refere à permanência do professor atuando em hospitais (BARROS, 2007).

Menezes (2015) retrata a existência de uma inquietação com a formação de professores tanto no âmbito acadêmico quanto no político. Pois, apesar das intensas buscas para garantir o direito a toda criança hospitalizada, o Poder Público ainda não possibilitou meios para a implantação do atendimento educacional em todos os hospitais. E a formação docente que considera a assistência pedagógica hospitalar ainda é pouco estudada.

### **Considerações Finais**

No entrecruzar das informações, entendemos que declarar a formação de professores como importante nesse contexto, na busca por melhor qualidade no ensino, exige o envolvimento entre a escola e o hospital.

Essa integração reflete diretamente no direito ao ensino e desenvolvimento da criança, uma vez que esse aluno terá a oportunidade de continuidade no seu processo de escolarização, o que requer sensibilidade e atenção para com o cenário. As equipes do hospital e da escola necessitam efetivar o encontro em prol da criança em tratamento.

Um encontro de desafios a serem suplantados, pois a execução dessa prática envolve situar o médico diante de exigências educacionais de seu paciente, como também preparar o professor para atuar em ambiente diverso ao do seu cotidiano, qual seja, o hospital. Situação que demanda capacitações constantes, incluindo os conhecimentos próprios da formação inicial e aqueles adquiridos diariamente no acolhimento do aluno hospitalizado. Outro desafio é que “os cursos de formação de professores discutem o cotidiano da escola, e os cursos de formação de profissionais da saúde não consideram o professor como participante da equipe hospitalar” (CAIADO, 2003, p. 72).

Pensando especificamente no professor para atuar em ambiente hospitalar, entendemos que a sua formação necessita considerar a convivência e interação com o aluno que vivencia uma enfermidade, com o grupo de profissionais de saúde e com a condição da hospitalização. Sua experiência profissional estará relacionada diretamente à evolução da criança em tratamento (FONSECA, 2003).

A sua identidade docente irá envolver um olhar humanizado, com atributos singulares no que se refere ao aluno em situação de hospitalização. A formação deve observar as particularidades do ambiente hospitalar, cenário instável em que a situação de saúde do aluno determina o percurso das atividades educacionais propostas.

Nesse sentido, entendemos que o preparo do professor deve atentar ao cenário como um todo, sendo necessário romper os limites delineados nas salas regulares, um espaço ajustado para as atividades de ensino. A formação de professores para atuar no contexto hospitalar necessita pensar

o ensino, observando a individualidade, o desenvolvimento e as especificidades da enfermidade, do tratamento e do espaço. Trata-se de uma formação que exige o encontro dos ambientes hospitalares e escolares em prol da criança em tratamento.

## Referências

- BARROS, A. S. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 257-278, Dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622007000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 ago. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 9 set. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CAIADO, K. R. M. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**, São Paulo: Avercamp, 2003. p. 71-79.
- FONSECA, E. S. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20tendimento+pedag%C3%B3gicoeducaciona+para+crian%C3%A7as+e+jovens+hospitalizados+realidade+nacional/d976fc6b-5184-4d62-98f0-7feb6a97b697?version=1.4>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LOIOLA, F. C. F. **Subsídios para a educação hospitalar na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13047>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. M. T. de F. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.
- MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. M. T. de F. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MATOS, E. L. M. A hospitalização escolarizada e a formação do professor para atuar em contexto hospitalar. In: **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. 140p. (Cadernos temáticos). Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematico\\_sareh.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_sareh.pdf). Acesso em: 12 ago. 2019.
- MENEZES, C. V. A. O papel do pedagogo no ambiente hospitalar: a formação para além da docência. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação Paraná (EDUCERE)**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/189548950.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G.(org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.
- ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. Classe Hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília (DF), v. 82, n. 2000/2002, jan./dez., 2001.
- ROLIM, C. L. A. Entre escolas e hospitais: o desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar. **Pró-Posições [online]**, v. 26, n. 3, set./dez., 2015.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020



## CIÊNCIAS DA NATUREZA E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Caren Rocha Araujo<sup>6</sup>  
Cadidja Coutinho<sup>7</sup>

### Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre a contribuição da Alfabetização Científica para formação de licenciandos em Ciências da Natureza. A perspectiva teórica adotada situa aspectos relevantes ao processo de formação de professores e como a Alfabetização Científica faz-se necessária para promover consciência crítica do mundo que nos cerca. Considera-se que o engajamento da educação científica à formação docente promove o estudo, a pesquisa, a reflexão e o contato com novas concepções e teorias.

**Palavras-chave:** Licenciatura. Educação científica. Docência.

### Abstract

The present work seeks to reflect on the contribution of Scientific Literacy to the formation of undergraduates in Natural Sciences. The adopted theoretical perspective places aspects relevant to the process of teacher education and how Scientific Literacy is necessary to promote critical awareness of the world around us. It is considered that the engagement of scientific education to teacher education promotes study, research, reflection and contact with new conceptions and theories.

**Keywords:** Degree. Science education. Teaching

### Introdução

A formação de professores historicamente vive muitas incertezas no campo da educação, da política e da sociedade, sendo necessário permanentemente (re)construir propostas educacionais para definir o futuro da profissão e os mecanismos para o aperfeiçoamento docente (NÓVOA, 2009). O tema formação docente é discutido em diferentes contextos e eventos sobre a melhoria do ensino, e existe uma grande preocupação na área, visto que há um crescente e permanente interesse em pesquisas com formação inicial e continuada de professores.

Muitos estudos mostram que é preciso mudar modelos e práticas de formação, estabelecer uma relação entre o professor e os saberes pedagógicos e científicos, com ligações contempladas pela experimentação, inovação, investigação e por uma reflexão crítica associada às suas práticas educativas (RIBEIRO; GONÇALVES, 2019; SOUSA et al., 2019; VALENTE, 2019).

De acordo com Saviani (2009), os modelos de formação de professores envolvem o padrão dos conteúdos culturais cognitivos, no qual a formação docente está situada e se esgota na cultura geral e domínio específico dos conteúdos; e o modelo pedagógico didático, que considera que a formação só se completa com o preparo pedagógico-didático do professor. Esse formato de união entre os modelos supracitados tem a preocupação na socialização do conhecimento, nas

---

<sup>6</sup> Acadêmica do curso de Ciências da Natureza Licenciatura. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito. E-mail: carenraraujo436@gmail.com

<sup>7</sup> Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito. E-mail: cadidjabio@gmail.com

possibilidades de ensinar tudo a todos, considerado adequadamente as condições do ser que aprende (SAVIANI, 2009).

Esta abordagem contradiz os estudos anteriores, que acabavam por reduzir a profissão docente a uma totalidade de competências e de técnicas, ocasionando uma crise de identidade dos professores, em consequência da separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Todavia, é necessária uma formação docente crítica e reflexiva; e de acordo Ghedin (2002, p.129) “é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social”.

Em virtude dessa demanda educacional, este estudo questiona como tem se estabelecido a formação em Ciências da Natureza Licenciatura? Como inserir o licenciando como agente do processo de Alfabetização Científica?

Chassot (2011) considera a Alfabetização Científica um mecanismo potencial para uma educação mais comprometida. Nesse aspecto, o Ensino de Ciências, aliado com os princípios da Alfabetização Científica, contribui para que os alunos possam discutir assuntos científicos e tecnológicos que envolvam a realidade em que vivem.

“Os educadores deveriam propiciar aos alunos a visão de que a Ciência, como as outras áreas, é parte de seu mundo e não um conteúdo separado, dissociado da sua realidade” (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 53). Com isso, as contribuições da Alfabetização Científica para professores devem ser ampliadas e reconhecidas pelos órgãos de educação e pelos documentos educacionais vigentes, sendo incorporadas às práticas e ações de docentes.

Nesta perspectiva, considera-se que a formação de professores embasada na Alfabetização Científica contribua para o estudo, a pesquisa, a reflexão e o contato com novas concepções e teorias. Além disso, pode representar momentos em que o futuro docente tem a oportunidade de dar continuidade às suas aprendizagens, e espaços favoráveis para que ele se proponha a mudar concepções e práticas (PIMENTA; GHEDIM, 2008).

Assim, o presente trabalho busca refletir sobre a contribuição da Alfabetização Científica para formação de licenciandos em Ciências da Natureza, visto que a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito sedia um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, buscando a formação de profissionais com uma visão ampla e integrada das Ciências, preparados para compreender a realidade social na qual se insere a escola, e para atuar diante das rápidas transformações da sociedade.

### **Formação de professores: algumas premissas**

As novas urgências educacionais demandam que os professores ampliem e diversifiquem seus conhecimentos, de forma que sejam capazes de transformar sua prática em relação a realidade e os contextos de atuação, de modo a garantir que seus alunos se beneficiem da escolarização. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade da educação. Considerando tamanho desafio, uma multiplicidade de conhecimentos a adquirir e/ou habilidades a desenvolver, o exercício da docência tem se configurado em uma carreira cada vez mais exigente em termos de conhecimentos essenciais ao magistério.

Para Pimenta e Anastasiou (2005) os cursos de licenciatura deveriam viabilizar aos discentes em formação inicial uma preparação capaz de ultrapassar o educar, o formar e o ensinar como “saber e saber-fazer”, mas sim, como contextualização de todos estes atos. Ainda, evitar a reprodução de

modelos de conhecimentos, e sim uma formação direcionada a promover transformações e mediações nos processos construtivos da cidadania dos alunos.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14).

Na mesma perspectiva, García (1999) conceitua que os processos de formação inicial ou continuada devem possibilitar aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação oferecida aos seus alunos. Ao passo que defende que o termo mais apropriado seria o de desenvolvimento profissional docente em lugar de formação inicial e formação continuada, pois desta forma “o desenvolvimento profissional passa a ser considerado um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p.7).

Entretanto, sob o ponto de vista de Pimenta e Anastasiou (2005) os cursos de formação inicial estão distantes das realidades das escolas e pouco têm contribuído para a construção da identidade docente. Os cursos de formação continuada têm se mostrado também ineficientes para alterar as situações de fracasso escolar. Os saberes sobre educação e sobre pedagogia adquiridos nos cursos de formação inicial se revelam insuficientes para corresponder às peculiaridades demandadas pela prática docente. Decorre daí a importância de um trabalho de formação articulado entre as instituições de ensino superior e o âmbito escolar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Ao reconhecer a escola e a sala de aula como espaços de aprendizagem e construção de conhecimento do professor e do aluno, as interfaces entre a universidade e a escola permitem a aquisição de uma multiplicidade de caminhos para práxis docente, ou seja, para reconhecer o conhecimento como um movimento permanente e constante, principalmente do professor que deve estar em permanente desenvolvimento profissional (DASSOLER; LIMA, 2012).

Para Imbernón (2011) a profissão docente não deve estar pautada apenas na transmissão de conhecimentos acadêmicos, de conceitos básicos e/ou dominantes, mas deve acompanhar a complexidade e evolução humana. Da mesma forma, o discente deve ser reconhecido como sujeito do conhecimento, com expectativas cognitivas, sociais e afetivas. Cabe aos cursos de formação de professores diminuir a limitação do ensino aos conhecimentos disciplinares e informações procedimentais (TARDIF, 2008).

Na perspectiva disciplinar o conhecimento se sobrepõe a ação, “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2008, p. 271). O autor aponta ainda que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).

A licenciatura deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e meios para um pensamento autônomo. Estar em formação requer um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando a construção de uma identidade pessoal e profissional (PEREIRA, 2016).

Um dos principais problemas da formação de professores não é tanto o processo educativo e sim como facilitar aos docentes em formação integração desses conhecimentos dentro da sua

própria prática. É necessário proceder a um planejamento e continuidade destas práticas, envolvendo tarefas formativas (CARVALHO, 2013). Dessa forma, a formação de professores deve se aproximar dos avanços da pesquisa didática, para que a complexidade da atividade do professor possa ser eficaz e capaz de superar o fator de desânimo, rompendo a inércia e aproveitando da criatividade potencial da atividade docente (GATTI, 2010).

Nesta perspectiva, o curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito visa formar professores dentro de uma perspectiva interdisciplinar, englobando a pesquisa e a reflexão ética perante a sociedade e a natureza (UNIPAMPA, 2015). Busca então, a formação de profissionais com uma visão ampla e integrada das Ciências da Natureza, a qual será refletida em sua atividade profissional de forma a consolidar os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional e dos documentos oficiais vigentes.

O curso de Ciências da Natureza da UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito prevê no eixo formação de professores, práticas pedagógicas como componentes curriculares para promover a realidade escolar desde o primeiro semestre visando a inserção das atividades docentes, favorecendo a inclusão nas escolas regulares. O essencial para a formação docente é a organização da didática específica e das práticas docente (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Os futuros docentes devem estar preparados para compreender a realidade social e ser dinâmico em atuar frente às transformações da sociedade.

A formação docente proposta no projeto político pedagógico é formar profissionais preparados para compreender a realidade social na qual se insere a escola em que atua. Além disso, a interdisciplinaridade proposta deverá estimular os alunos em sua curiosidade científica, incentivando-os à pesquisa e à reflexão ética perante a sociedade e a natureza (UNIPAMPA, 2015). É nessa linha ténue entre o convívio da formação docente com a Ciência, Tecnologia e a Alfabetização Científica que nos situamos atualmente. Nesse sentido, na próxima seção buscaremos estabelecer conexões entre a Alfabetização Científica e a formação docente.

### **(Re)Conhecendo a Alfabetização científica**

Saber ler e compreender o mundo que nos cerca permanece sendo um desafio. Com o aumento significativo das produções da Ciência e da Tecnologia, as mudanças sociais e as diferentes consequências desses avanços, precisamos de aptidões diferentes das que tínhamos em outras épocas. Embora não seja necessário conhecer detalhadamente componentes específicos de cada aparelho tecnológico, podemos utilizar e desfrutar de seus benefícios. Mas, para isso, é importante conhecimentos mínimos para manuseá-los. Assim, necessitamos desenvolver habilidades e competências capazes de nos tornarmos aptos a compreender o mundo que nos rodeia.

Gil-Pérez e Vilches (2006) questionam se “a educação científica é útil para permitir a participação do cidadão na tomada de decisões”. Pensando de modo pragmático frente a este questionamento, concordamos na necessidade de um componente científico na educação para a cidadania, fundamental para a formação do indivíduo preparar-se para tomar decisões. Considerando esta concepção, precisamos estar alfabetizados cientificamente.

Desse modo, serão alfabetizados cientificamente aqueles que conseguirem descrever fenômenos da natureza através de uma linguagem científica. A Alfabetização Científica está colocada como uma linha emergente na didática das Ciências, que comporta um conhecimento dos fazeres do cotidiano da Ciência, da linguagem científica, da codificação das crenças aderidas a ela (AGUILAR, 1999).

Nessa continuidade, torna-se essencial reconhecer a Ciência como um produto humano, efetivada por um processo de construção histórico e cultural, ou seja, uma das formas de compreender o mundo, e por meio da leitura de mundo que compreendemos a Alfabetização Científica.

A expressão Alfabetização Científica tem repercutido principalmente nos ambientes educacionais, no que tange a formação do professor e sua atuação em sala de aula. Para Lorenzetti e Delizoicov (2001), a Alfabetização Científica se constrói e se caracteriza como um processo pelo qual um indivíduo é capacitado a ler, compreender e expressar opinião sobre os diversos assuntos que envolvam a Ciência. Deve ser identificada como uma iniciação, uma inserção na cultura científica.

Admite-se a Alfabetização Científica como um processo que requer do ensino de Ciências da Natureza compromissos que superam o contato com noções científicas, viabilizando a compreensão da dimensão pública da Ciência a partir do acesso a informações, mas em especial fomentando a reflexão e posicionamento crítico em relação aos temas que envolvem o trabalho da Ciência, seus produtos, a utilização dos mesmos (BASTOS, 2010).

Na perspectiva que Chassot (2003) define a expressão como sendo um conjunto de saberes ou conhecimentos que auxiliam o indivíduo a compreender o mundo que o cerca. A perspectiva educação científica se norteia na necessidade da compreensão do conteúdo científico articulado com a função social da Ciência.

Diante disso, Sasseron e Carvalho (2008) caracteriza três eixos que oferecem suporte aos planejamentos de ensino a fim de alfabetizar cientificamente os aprendizes. O primeiro eixo se refere a compreensão básica de terminologias relacionadas aos conhecimentos e conceitos científicos; o segundo a compreensão da natureza da ciência dos fatores éticos, políticos; e o terceiro está relacionado ao entendimento existente entre ciência, tecnologia e sociedade. A autora ainda afirma que se as propostas didáticas respeitarem estes eixos serão capazes de promover a Alfabetização Científica, pois terão criado oportunidades para trabalhar problemas que envolvem a sociedade e o ambiente, relacionando fenômenos do mundo natural associados a construção do entendimento sobre estes fenômenos.

Desse modo, uma pessoa cientificamente alfabetizada não apenas é capaz de entender os conhecimentos, ideias, propostas e conceitos científicos, mas sim os reconhece e os aplica em situações da vida diária, tanto no âmbito individual, como no âmbito coletivo, sendo capaz de compreender e interpretar o mundo em que vive, com autonomia necessária, que torna o exercício de educar para a Alfabetização Científica uma tarefa altamente complexa.

### **Considerações finais**

A reflexão sobre a formação de professores em Ciências da Natureza à luz da Alfabetização Científica pode ser utilizada para compreender os problemas e os fatores subjacentes ao objeto pesquisado, mediante estudos e atribuição de sentido pelos próprios sujeitos.

Cabe assinalar, por último, que devemos buscar um ensino de Ciências da Natureza crítico-reflexivo, onde as tomadas de decisões sejam conscientes. Para isso, as experiências formativas docentes devem promover os eixos da Alfabetização Científica. Contudo, o conhecimento, as reflexões e o domínio sobre a Ciência avançam principalmente de acordo com sua utilização. Assim, salienta-se a necessidade de outras pesquisas relacionadas com a formação de professores e a Alfabetização Científica, dando continuidade a esta discussão.

## Referências

- AGUILAR GARCÍA, T. Alfabetización Científica y Educación para la Ciudadanía. Una propuesta de formación de profesores. **Madrid: Narcea, SA de Ediciones**, 1999.
- BASTOS, F. org. **Ensino de ciências e matemática III: contribuições da pesquisa acadêmica a partir de múltiplas perspectivas [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CARVALHO, A.M; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendência e inovações**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011
- CARVALHO, A. M. P. **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. (pp. 1-20). São Paulo, SP: Cengage Learning. 2013.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 5. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- DASSOLER, O.B.; LIMA, D.M.S. **A Formação e a Profissionalização Docente: Características, Ousadia e Saberes**. Anais IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.
- GARCÍA, C.M; **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.
- GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIL-PÉREZ, D. VILCHES, A. **Para uma imagem não deformada do trabalho científico**. Ciência & Educação. Bauru, v. 7, n. 2, 2006
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.3, n.1, jun. 2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf). 2019
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PEREIRA, D. S.C. A supervisão psicopedagógica e o pensamento crítico. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 75-85, 2016.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, M. T. D.; GONÇALVES, T. V. O. Os saberes científicos e pedagógicos do conteúdo de ácidos e bases na educação básica. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 11, n. 24, p. 136-155, 2019.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008, disponível em [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID199/v13\\_n3\\_a2008.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID199/v13_n3_a2008.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.
- SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009
- SOUSA, M. C.; TEIXEIRA, C. B.; MIRANDA, C. V.; SILVA, L. A. S.; DA SILVA SANTOS, M. P.; DOS SANTOS, D. S.; DA SILVA FARIAS, J. M. Formação e prática pedagógica: reflexões sobre os saberes necessários ao exercício da docência/Training and pedagogical practice: reflections on the knowledge needed for the exercise of teaching. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 2, p. 1302-1314, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto político pedagógico do curso de Ciências da Natureza Licenciatura**. 2015. Disponível em [file:///C:/Users/joão%20pedro/Downloads/PPC\\_CiênciasdaNatureza\\_DomPedrito\\_2015%20.pdf](file:///C:/Users/joão%20pedro/Downloads/PPC_CiênciasdaNatureza_DomPedrito_2015%20.pdf)
- VALENTE, W. R. Saber objetivado e a formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. **Revista História da Educação (Online)**, v. 23, p. 1-22, 2019.

Enviado em 30/125/2019

Avaliado em 15/02/2020

## O FAZER ARTÍSTICO COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO PARA O SUJEITO AUTISTA

Carine Jardim de Castro<sup>8</sup>  
Camila Aparecida Tolentino Cicuto<sup>9</sup>  
Vitor Garcia Stoll<sup>10</sup>  
Cíntia Rochele Alves de Oliveira<sup>11</sup>  
Ânderson dos Santos Ritta<sup>12</sup>  
Sandra Dutra Piovesan<sup>13</sup>

### Resumo

Com objetivo de identificar as potencialidades da produção artística de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o presente artigo apresenta um estudo de caso de um sujeito de 19 anos, do sexo masculino, com diagnóstico de TEA/Asperger submetido a oficinas de Arteterapia em um ateliê terapêutico. Para isso, utilizou-se das mais diversas técnicas e materiais com vistas a possibilitar o desenvolvimento social e comunicativo do sujeito através de experiências estéticas. Em relação aos resultados, identificou-se que o fazer artístico favoreceu a expressão, comunicação e socialização, contribuindo para quebrar barreiras limitantes existentes na sociedade em relação ao TEA.

**Palavras-Chave:** Arte. Autismo. Comunicação.

### Abstract

In order to identify the potential of artistic production of individuals with Autistic Spectrum Disorder (ASD), this article presents a case study of an 19-year-old male diagnosed with ASD/ Asperger submitted to Art Therapy workshops. a therapeutic studio. For this, we used the most diverse techniques and materials in order to enable the social and communicative development of the subject through aesthetic experiences. Regarding the results, it was identified that the artistic making favored the expression, communication and socialization, contributing to break the existing limiting barriers in society regarding the ASD.

**Keywords:** Art. Autism. Communication.

---

<sup>8</sup>Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Federal do Pampa – *Campus* Bagé, RS, Brasil. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil. carine.jcastro@gmail.com

<sup>9</sup>Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa. camilacicuto@gmail.com

<sup>10</sup> Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Federal do Pampa – *Campus* Bagé, RS, Brasil. Licenciado em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa, *Campus* Dom Pedrito, RS, Brasil. vitorgarciastoll@gmail.com

<sup>11</sup>Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Federal do

Pampa – *Campus* Bagé, RS, Brasil. Licenciada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa, *Campus* Dom Pedrito, RS, Brasil. cintia.alves.d@hotmailmail.com

<sup>12</sup>Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Federal do

Pampa – *Campus* Bagé, RS, Brasil. Graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Federal da Campanha, Bagé, RS, Brasil.andersonritta@gmail.com

<sup>13</sup> Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa. sanpiovesan@gmail.com

## Introdução

Ao longo da história, podemos identificar a arte como um meio eficaz de comunicação, registro de ações e expressão. A Arteterapia, segundo Ciornai (2004) é um processo criativo, que possibilita através do fazer artístico o autoconhecimento, a ampliação da autoestima, além de contribuir para a melhora cognitiva, física e emocional dos indivíduos.

Assim, por meio de expressões artísticas é possível tornar significativo o processo de escolha dos materiais e das formas manifestadas, o movimento corporal e as associações realizadas por meio de expressão e comunicação não verbal. Esta prática envolve ideias, materiais, técnicas, sensações e sentimentos, podendo resultar em um objeto artístico que estabelece conexões para além dele, extrapolando o simples contato do objeto artístico com o espectador.

Além disso, a arte é um campo de conhecimento, com uma gama de símbolos e significados, que permite a eclosão de uma linguagem não verbal, potencializando habilidades individuais e possibilitando a comunicação por meios pouco explorados. Assim a Arte, através de suas possibilidades, representa um dispositivo para conectar pessoas e incluir em espaços diversos, tornando-se aliada na busca pela melhor expressividade de indivíduos, que de alguma forma não conseguem verbalizar ou manter uma comunicação habitual, como no caso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Este estudo tem por objetivos estimular o desenvolvimento social e comunicativo e identificar o potencial criativo em produção de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e possível quebra de barreiras atitudinais, com vistas a auxiliar no aprimoramento e aprendizado de materiais e técnicas e oportunizar experiências estéticas capazes de ampliar o repertório de significantes e interligar seu universo expressivo à realidade a qual está inserido.

Com base no exposto, apresenta-se um estudo de caso com um sujeito (chamado Jonny, nome fictício para preservar a identidade) de 19 anos de idade, sexo masculino, com diagnóstico de TEA/Asperger submetido a experiências arteterapêuticas em um ateliê na cidade de Alegrete/RS, no período de março a agosto de 2018, utilizando-se das mais diversas técnicas e materiais.

## O mundo como um ovo: descrição sobre Jonny e sua realidade

Sempre que percebemos a nós mesmos como seres sociais, deparamo-nos com estruturas que nos envolvem, protegem, nos organizam e nos identificam como pertencentes àquele determinado local. Neste estudo, foi realizada a metáfora de mundo como ovo, pois exatamente desta forma que Jonny define seu entorno, seu contexto familiar e suas relações; como um ovo, onde o núcleo é protegido pelas demais camadas e estas somente se encontram quando há movimento para tal, quando há alguma alteração na forma original. Caso não haja nenhuma intervenção, cada estrutura se mantém sem nenhum tipo de comunicação e preservando suas formas iniciais.

Atualmente Jonny está com 19 anos, mora com seus pais e irmão de 12 anos, concluiu o Ensino Médio em uma escola da rede privada. E desde a infância mostrou-se muito independente e autônomo em suas atividades cotidianas, porém, apresentando limitações em relação à comunicação e interação com as demais pessoas de sua convivência. Foi diagnosticado com TEA aos 8 anos, após observação de seus familiares em relação ao tempo de resposta e desenvolvimento comportamental comparado às crianças de mesma faixa etária e especialmente no que se refere às raras manifestações de afeto e convivência em grupo. Tais características supracitadas foram intensamente estudadas por Kanner e Hans Asperger, pioneiros na pesquisa sobre o assunto, identificando ainda que o referido transtorno é mais frequente em meninos (BARBOSA, 2014).



Apesar de enfrentar algumas dificuldades de adaptação, vínculo e socialização, foi muito dedicado ao estudo, até a conclusão do Ensino Médio, especialmente ao estudo da língua inglesa e ciências humanas. Em suas atividades diárias, sempre preferiu assistir a séries, documentários e jogar vídeo game.

Mesmo no ambiente escolar, os momentos de interação e convivência com demais colegas foram oportunizados através das aulas de arte e ou por meio de expressão pictórica e desenhos, momentos em que Jonny criava suas produções e acabava por auxiliar os colegas em suas atividades.

No entanto, mesmo imerso no processo de criação, seu maior momento de conexão e comunicação dava-se através de personagens, aos quais criava ou reproduzia, seguindo sempre histórias ou fatos que lhe atraísse e fizesse algum sentido com seu contexto.

E a partir destas personagens, criadas em suas produções artísticas, que Jonny manteve sua relação com o mundo artístico. Mesmo concluindo o Ensino Médio, continuou a participar de oficinas de Arteterapia em um ateliê terapêutico, mesclando técnicas de desenho, pintura, gravura, através da arte como terapia.

## Desenvolvimento

Sendo uma experiência de educação não-formal, caracterizado como um estudo de caso (GIL, 2002), o presente estudo, baseia-se no ensino-aprendizagem da Arte em um ateliê terapêutico na cidade de Alegrete-RS, no período de março a agosto de 2018. Com o desenvolvimento de várias técnicas de criação, especialmente desenhos realizados com diferentes técnicas, por um sujeito do sexo masculino chamado Jonny, atualmente com 19 anos de idade, com diagnóstico de TEA, com Ensino Médio concluído e sem expectativas de ingressar no nível Superior até o presente momento.

Foram possibilitados dois encontros mensais ao longo de um semestre, detalhados na Tabela 1. As datas foram definidas por Jonny em períodos considerava seu potencial criativo mais elevado. Segundo ele, a cada encontro nas oficinas de criação e a cada trabalho realizado, evidenciava-se o aspecto da existência da obra em si, sem maiores significações, gerando questionamentos e novos entendimentos ao observador/espectador. Tais características podem ser associadas à arte relacional em que a obra existe por si só, não condicionando seu significado pré-concebido e sim, valorizando e legitimando sua existência no encontro entre observador e objeto (BOURRIAU, 1998). Em cada atividade foram desenvolvidas questões relacionadas à percepção de si mesmo, do espaço, sob as demais pessoas de sua convivência e proporcionados momentos de práticas expressivas com diferentes técnicas.

Tabela 1: Atividades desenvolvidas na oficina de Arteterapia.

Encontro	Atividade	Objetivo	Descrição
1-2 (março)	Conhecendo e Reconhecendo potenciais/Anamnese.	Conhecer o sujeito e fortalecer sua identidade e potencial criativo.	Anamnese com Jonny e seus familiares para entender melhor seu contexto. E desenvolvimento de questões referentes a identificação do sujeito através de materiais e técnicas, imagens, obras familiares e exercícios gráficos.
3-4 (abril)	Autorretrato: escolha de imagens de auto representação.	Estimular a criatividade e a percepção de si.	Escolha de imagens de auto representação de si através de imagens buscadas na internet. Jonny escolheu Alucard, que quando escrito ao contrário

			significa Drácula, que para ele representa inteligência e poder além da normalidade.
5-6 (maio)	Adentrando ao universo do sujeito autista através de personagens.	Conhecer personagens e animes que constituem sua cultura artística.	Criação de personagens do imaginário de Jonny.
7-8 (junho)	Desenvolvendo a Machinima/ Criando Avatares	Desenvolver o potencial criativo, aliando a tecnologia digital ao grafismo.	Comparação de sua vida como uma Machinima, técnica de produção audiovisual, que envolve cenas de videogames e narrações construídas. A partir desta técnica foi possível dar voz, falas e alterar cenários em jogos de videogame, onde Jonny recriou histórias e personagens, alterando perfis e criando avatares, personagens gerados através de intervenções, mutações, transformações, geralmente em sua forma física, em que no contexto tecnológico, é utilizado para nomear a representação gráfica de um sujeito no mundo digital virtual.
9-10 (julho)	Um olhar sobre o processo de criação	Observar os trabalhos realizados, identificar momentos da produção e refletir sobre as criações.	Reflexão, adequação e organização do material para expor aos demais colegas do ateliê terapêutico.
11-12 (agosto)	Exposição de trabalhos	Proporcionar momento de encontro entre artista, espectadores e trabalhos expostos.	Exposição e socialização das criações de Jonny.

Fonte: Autores (2019).

No decorrer dos encontros, Jonny criou personagens do imaginário dele e outros reproduziu de animes, filmes e séries que costumava assistir. Criou um conjunto artístico, classificado em três grupos, quais sejam: (a) Anti-heróis: destoam dos heróis pela falta de atributos físicos e/ou morais; (b) *Red vs. Blue*: personagens de diferentes exércitos, com mesma forma e diferentes cores (vermelho e azul) capazes de unirem-se para combater um ou mais exércitos adversários que surgirem e (c) Monstros suicidas: se caracterizam pela autoexplosão, causando danos ao entorno. Esses personagens multiplicam-se ao explodirem, pois dividem-se em micropartículas. (Figura 1).

Figura 1: (a) Personagens/Anti-heróis, (b) *Red vs. Blue* e (c) Monstros suicidas



Fonte: Autores (2018).

Durante a exposição ao público, Jonny agiu introspectivamente. O sujeito não fez questão de revelar sua autoria a quem não conhecia e as interações foram sobre os aspectos relacionados à sua obra, quando indagados pelo público.

## **Resultados e Discussões**

Os resultados deste estudo foram obtidos através dos encontros realizados em uma oficina de Arteterapia. Os dados foram coletados através do registro das observações e análise das produções do sujeito. Para isso, utilizaram-se três categorias: expressividade, comunicação e socialização.

O primeiro resultado diz respeito à expressão, onde o sujeito verbaliza em vários momentos sua dificuldade de se expressar e demonstrar as emoções. Jonny, ao ser estimulado a se expressar, buscava nas referências dos personagens criados por ele, reproduzir através de cenas o que sentia.

Conforme corrobora Carijó e Kastrup (2014) a expressividade caracteriza-se pela capacidade do artista transmitir emoções e sentimentos através da arte. Para Jonny as representações dos personagens traduzem sua percepção de mundo. Por exemplo, os personagens de monstros suicidas, que explodem e tornam-se múltiplos representam para ele uma forma de se reconstruir.

A segunda categoria emergiu como ponte de ligação construída entre o sujeito e as obras criadas por ele, tendo como objetivo final a comunicação. Segundo Barbosa (2014) pessoas com TEA tendem a frustrarem-se quando não compreendem sua forma de manifestar a comunicação. Para isso, os encontros de construção de criação de personagens através de Machinimas demonstraram ser uma ferramenta viável para adentrar no universo de Jonny.

Percebeu-se também, que o sujeito apresentou maior capacidade de comunicação através de Machinimas, aplicativo onde construiu avatares. Na ocasião, Jonny moldou seu personagem e narrou sua própria história.

Por fim, na categoria socialização, Jonny reafirma que seus desenhos e animações caracterizam-se como um modo de fuga de sociedade excludente, onde, por mais que se esforce, não consegue interagir como gostaria. Atribui aos seus personagens relação de vínculo, onde há confiabilidade, compreensão e respeito entre si.

A partir destes resultados verificou-se que o fazer artístico proporcionou momentos de expressão, comunicação e socialização mesmo que temporários entre o indivíduo com autismo e as demais pessoas.

## **Considerações Finais**

No decorrer deste estudo foi possível perceber a ampliação das experiências estéticas, melhora no nível expressivo e no desenvolvimento do potencial criativo de Jonny. Ainda, o fazer artístico, possibilitou o afastamento do paradigma clínico-médico, evidenciando o aspecto individual e suas possibilidades de criação.

No que se refere aos exercícios que buscavam desenvolver o pensamento abstrato e a prática da imaginação, conseguiu retomar à sua realidade, relatando sempre com exatidão elementos concretos suas construções gráficas e pictóricas.

Assim, buscou-se por meio de exercícios artísticos, explorar o potencial criativo e as possibilidades deste indivíduo para extrapolar barreiras comunicativas, utilizando seu trabalho para interligar seu universo particular e possibilitar vínculos com o contexto em que se insere.

Por fim, destaca-se que a apreciação de suas obras ao público caracterizou-se como uma extensão de suas personagens, corroborando para a diminuição das barreiras atitudinais e ampliação da comunicação e integração.

### Referências

BARBOSA, P. M. R. Autismo. **Revista Educação Pública**, dezembro 2014. Disponível em:<<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/autismo>> Acesso em: 21nov. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CARIJÓ, M. C. de; KASTRUP, V. Expressividade como qualidade dinâmica: uma discussão sobre percepção na arte. **Rev. Polis e Psique**, v. 4, p. 234-255, 2014

CIORNAI, S. **Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Enviado em 30/125/2019

Avaliado em 15/02/2020

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Carlos Domingos de Andrade<sup>14</sup>  
Jalon Barbosa de Medeiros<sup>15</sup>  
Maria do Socorro da Silva Batista<sup>16</sup>

### Resumo

Este artigo é resultado de uma prática pedagógica em Educação Ambiental realizada através de exposição de imagens do meio ambiente natural local desenvolvida com alunos de uma turma do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II. Na prática pedagógica buscamos através das imagens capturadas pelas câmeras fotográficas de smartphones fazer o registro dos problemas ambientais existentes na comunidade local. Fundamentamos a prática pedagógica realizada no conceito de ciência evidenciado no paradigma emergente de Boaventura de Souza Santos. Compreendemos que resultou em experiências significativas no campo científico, social e cultural que permitiu aos alunos desenvolverem seu potencial crítico e analítico.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, Novas tecnologias, Direitos humanos.

### Introdução

Este artigo é derivado de uma prática de aprendizagem significativa desenvolvido na disciplina de História e Filosofia no Ensino de Ciências do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros. Como objetivo, visamos desenvolver uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem significativa da área de Educação Ambiental focalizada numa perspectiva de Educação Ambiental Crítica e Transformadora a partir da contextualização dos conhecimentos referentes à realidade ambiental local e das práticas vivenciadas pelos alunos na sua comunidade procurando relacioná-las com as questões nacionais e globais, no intuito de encontrar soluções firmadas no respeito ao meio ambiente enquanto direito do ser humano.

Os primeiros esforços na direção de construir uma prática pedagógica voltada para Educação Ambiental de cunho participativo e interdisciplinar ocorreu a partir de um olhar introspectivo, ou seja, passamos a fazer um exercício de reanálise e reconstrução de nossa forma de ver e agir com o meio ambiente e na forma de efetivamente desenvolver a Educação Ambiental em sala de aula.

A prática pedagógica elaborada foi pensada e desenvolvida a partir da junção dos saberes ambientais extraídos do *sensu comum* dos alunos, isto é, da maneira como os alunos veem e vivenciam a realidade ambiental no seu cotidiano, relacionando com os saberes científicos desenvolvido no âmbito escolar com o fito de construirmos uma consciência socioambiental entre os participantes. Loureiro (2003) pontua que “Educação Ambiental Transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social” (p. 39-40).

---

<sup>14</sup> Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Pau dos Ferros - RN, vinculado ao Núcleo de Estudos em Educação (NEED/UERN) Campus Pau dos Ferros - RN. E-mail: [falecomdomingos1@gmail.com](mailto:falecomdomingos1@gmail.com).

<sup>15</sup> Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Pau dos Ferros - RN, vinculado ao Núcleo de Estudos em Educação (NEED/UERN) Campus Pau dos Ferros - RN. E-mail: [jalonbm@gmail.com](mailto:jalonbm@gmail.com).

<sup>16</sup> Professora orientadora - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: [msbatista-@hotmail.com](mailto:msbatista-@hotmail.com).

No caso da prática pedagógica em Educação Ambiental, focamos no ensino e conscientização dos alunos envolvidos ensinando-os a pensar e construir em si, uma consciência voltada para a preservação ambiental tomando como ponto de partida o ambiente que habitamos, por tratar-se de um bem de uso comum. Nesse contexto, entende-se que a escola se insere como ambiente fértil para trabalhar as complexidades da temática ambiental direcionadas à disseminação de conhecimentos e, também como propulsora de ações efetivas voltadas à conscientização e efetivação de medidas direcionadas a preservação e recuperação de áreas degradadas.

A relevância social desse trabalho se firma no entendimento que o homem e o meio ambiente são indissociáveis, pois, à existência humana está condicionada à existência da natureza, entretanto é preciso formar uma consciência transformadora da realidade social e ambiental, iniciada por uma mudança de postura humana. O que significa dizer que a realidade se constitui a partir das condições materiais da existência e deve ser apreendida como um processo que se dá em cada momento histórico sendo por isso complexa e dinâmica, contraditória e inacabada. E, o mais importante, que pode, pela ação, ser pensada e vivida de outro modo, pela transformação material e subjetiva no movimento da prática social (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 158).

Essa reflexão inicial, nos direcionou a percebermos que para aplicação e desenvolvimento da prática pedagógica elaborada, exigiu-nos fazer uma reflexão sobre os objetivos pretendidos e a fundamentação teórica dessa prática. Assim, firmamos a prática pedagógica adotada na concepção de ciência proposta por Boaventura de Souza Santos, em especial no paradigma emergente, o qual pressupõe uma passagem de um conhecimento ditado pelo modelo dominante ocidental (conhecimento-regulado), para um conhecimento emancipado que valoriza os saberes locais nos processos de investigação e pesquisa. Também se ancora na concepção de Educação Ambiental transversal crítica transformadora de Carlos Roberto Loureiro.

### **Referencial Teórico**

O salto no desenvolvimento tecnológico que temos experimentado nas últimas décadas trouxe consigo uma série de novos desafios, questionamentos, inquietações e potencialidades para novos estudos no campo da educação. A crescente popularização de dispositivos eletrônicos portáteis, sobretudo dos smartphones, vem tornando cada vez mais acessível e possuem câmeras fotográficas de qualidade, através das quais seus usuários fazem da captura de imagens uma ação corriqueira no cotidiano com os mais variados objetivos.

Lopes (2015, p. 315) observa que apesar da intensa produção de imagens que percebemos na contemporaneidade a escola pouco se preocupa com reflexões acerca deste tema. Assim, os jovens apropriam-se das imagens, sobretudo a partir de redes sociais e outras mídias em detrimento da escola, e estamos perdendo a oportunidade de discutir o papel e o potencial educativo das imagens fotográficas em uma perspectiva mais abrangente, bem como de se utilizar da linguagem fotográfica como ferramenta para o aprendizado dos mais diversos saberes e dar vazão à criatividade e capacidade dos alunos.

Neste contexto de democratização da fotografia, e na tentativa de incorporá-la como tema transversal e mediador do aprendizado de outros saberes é que propomos e desenvolvemos a prática pedagógica, através da qual buscamos despertar novos olhares e perspectivas para a produção de imagens mais marcantes, além de discutir as mais diversas funções a que se propõe a fotografia, voltada mais especificamente para a Educação Ambiental. Lopes (2006, p. 230) defende que a linguagem fotográfica pode ser vista como uma prática a ser estimulada na escola, despontando como

mais um caminho de problematização da vida que nos permite registrar, decifrar ressignificar e recriar o mundo e a nós mesmos através da mediação de uma câmera fotográfica.

Para que a fotografia possa cumprir este caminho proposto por Lopes, contudo, é de fundamental importância que sua aplicação esteja fundamentada em estratégias metodológicas bem definidas, explorando adequadamente seu potencial interdisciplinar. Araújo e Fernandes (2010, p. 03) discorrem que o uso da fotografia como estratégia comunicativa nas atividades relacionadas à Educação Ambiental ganha força por unir arte e mídia, sendo capaz de comunicar através da apreciação estética, na tentativa de despertar a necessidade de manter vivo o que se está congelado em uma imagem. Com isso, a fotografia na Educação Ambiental possui um potencial enorme para a construção de uma nova relação entre homem e natureza através da sensibilização ecológica, enfatizando nossa responsabilidade na formulação de um novo pensamento coletivo.

A prática pedagógica buscou se apropriar da fotografia em seu aspecto documental, por meio dos registros de ações antrópicas que transformaram as paisagens locais, na tentativa de se discutir o conteúdo destas imagens no viés da valorização do meio ambiente, estimulando o interesse dos alunos para a preservação da natureza a partir da realidade em que eles estão inseridos e para os saberes relacionados à Educação Ambiental.

Com isso, objetivamos dotar o estudante dos conhecimentos necessários para a compreensão e transformação de sua comunidade, em um processo coletivo e em sintonia com o contexto socioambiental de que participa, preparando-o para participar ativamente na conservação do meio ambiente de forma crítica. Falar sobre a realidade da educação ambiental perpassa pelo entendimento de que os saberes produzidos locais devem ser valorizados e ressignificados. Nesse sentido, a concepção de ciência que devemos adotar não pode ser o modelo dominante, que desqualifica os saberes de senso comum, atribuindo um ordenamento rigoroso e acadêmico para o conhecimento científico.

Neste ponto trazemos a contribuição teórica de Boaventura de Souza Santos que vai defender o que ele chama de paradigma emergente, que seria a incorporação dos múltiplos saberes para compor leques de possibilidades de investigação científica. Ao propor o paradigma emergente, o autor supera a visão ocidentalizada da ciência dominante que direciona por meio de seus princípios e métodos uma “busca da verdade científica”. Esta tentativa, portanto, visa dar voz aos saberes que foram excluídos do modelo ocidentalizado, e reconsidera os saberes locais como centro de valor (SANTOS, 2008).

Ao propor o que ele chama de “sensocomunicação da ciência”, o autor imprime um compromisso político e social ao fazer científico. A atividade científica que busca entender processos e fenômenos deve partir das múltiplas realidades locais, havendo intercâmbios entre o saber formal que é produzido nas academias e transmitido por vias culturais escolares, e os múltiplos saberes comunitários que dão sentido ao modo de vida peculiar de seus agregados sociais de pertencimento (OLIVEIRA, 2006).

Nesse contexto, compreendemos que o homem enquanto sujeito social é o maior responsável pelas agressões ao meio ambiente, o que se verifica pela estreita relação estabelecida entre o homem e a natureza. No entanto, a mudança de postura humana na sua relação com o meio ambiente é plenamente possível, tendo como um dos caminhos a Educação Ambiental enquanto instrumento de construção de uma consciência socioambiental. Pois, é necessário ter “[...] a compreensão da realidade como um todo estruturado, no qual não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto [...]”, uma vez que é impensável existir “[...] a humanidade em sua

especificidade fora da natureza, e a natureza sem considerar a sociedade pela qual se olha” (LOUREIRO, 2003, p. 43).

Partindo desta concepção, a Educação Ambiental é um processo em construção. O ensino, as práticas educativas, os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e competências dos seres humanos, iniciada pelos conhecimentos e competências dos educadores, pesquisadores, educandos, comunidade local, conhecimentos construídos pela experiência coletiva dos indivíduos, quando colocados em prática são fatores que fortalecem o processo construtivo de Educação Ambiental de forma sustentável e transformadora, fornecendo aos estudantes uma aprendizagem com sentido e efetivamente de qualidade.

### **Metodologia**

A atividade pedagógica aconteceu em três momentos numa mesma aula, e tomou por base a estratégia problematizadora de educação em direitos humanos exposta por Magendzo-Kolstre e Toledo-Jofre (2015). Para os referidos autores, dada à necessidade de se reconhecer as contradições existentes entre o que está posto no plano jurídico-institucional – neste caso, da legislação ambiental – e sua aplicação, faz-se necessário incorporar o conflito na educação em direitos humanos. Assim, a estratégia problematizadora caracteriza-se por uma abordagem baseada na Pedagogia Crítica, levando o educando a conscientização dos problemas que afetam a sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas nas quais está inserido. Nesse sentido, faz-se necessário que o educador estimule a reflexão acerca dos mais diversos problemas ambientais, promovendo a busca por soluções que tenham como fundamento o respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, em uma perspectiva interdisciplinar e participativa.

Realizamos a prática pedagógica com os alunos de uma das turmas do Ensino Fundamental II, 9º (nono) ano de uma escola urbana no município de Princesa Isabel no semiárido paraibano. No primeiro encontro, trabalhamos conteúdos relacionados à Educação Ambiental propriamente dita: conhecer a realidade ambiental a partir do contexto local, mostrar através de fotos a realidade do cotidiano dos alunos da paisagem ali existente, da natureza em sua volta. Neste momento, propomos a todos os alunos participantes no processo avaliativo que buscassem identificar situações relacionadas ao objeto analisado e procurassem relacioná-las a problemas ambientais locais, nacionais e globais, e de forma crítica correlacioná-las ao contexto social e histórico inseridos.

Em segundo momento, a prática pedagógica culminou em um exercício prático orientado na própria escola, onde acompanhamos os estudantes na produção de suas próprias imagens do meio ambiente em sua volta utilizando seus próprios smartphones. Para desenvolverem do exercício prático, propomos aos alunos que, individualmente ou em grupo – de acordo com a disponibilidade de smartphones na turma – produzissem fotografias articulando o conteúdo de Educação Ambiental trabalhado, utilizando-se da linguagem fotográfica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos que levem à reflexão a respeito do tema proposto.

Por fim, realizamos uma exposição de imagens capturadas com dispositivos móveis, apresentadas através de projetor, onde buscamos dotar os estudantes de conhecimentos mais específicos relacionados ao meio ambiente. Enfatizamos a discussão a respeito da função documental das imagens e correlaciona-la com a problemática ambiental, a partir de seu poder de denúncia e registro. Neste ponto, adotamos uma postura de incentivo à participação dos educandos para debatermos o assunto.



## Resultados e Discussões

Na prática pedagógica buscamos desenvolver um trabalho cuja meta foi estimular a cooperação, desenvolver um sentimento de solidariedade e respeito mútuo, objetivando a construção de um saber coletivo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Os alunos foram estimulados a explicar os motivos que os levaram a produzir as imagens apresentadas, onde foram discutidos os conteúdos de Educação Ambiental contidos nas imagens apresentadas.

Procuramos estimular que os educandos através da prática pedagógica buscassem soluções para os problemas identificados, sejam estas soluções enquadradas no plano das ações concretas, quando os alunos são conduzidos a interagir direta e ativamente sobre o problema, ou no plano de mudanças atitudinais, quando os estudantes são levados à reflexão quanto aos problemas analisados, comprometendo-se com a internalização destes saberes.

Assim, inferimos que na prática pedagógica desenvolvida proporcionamos experiências significativas não só no campo científico, mas também no campo social, artístico e cultural, permitindo aos alunos desenvolverem plenamente seu potencial criador e analítico. Pois, promovemos a maior variedade de vivências possíveis aos educandos, oportunizando uma análise crítica da realidade na qual os diversos atores da comunidade escolar estão inseridos.

## Referências

- ARAÚJO, Deise Lorena Cordeiro de. FERNANDES, Maria Aldano de França. **A estética fotográfica a favor da sensibilização ambiental – reflexão e prática. Educação ambiental em ação.** [s. l.], Ano 9, n. 32. jun./ago. 2010. Disponível em <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=858>. Acesso em 09 abr 2019.
- FREISLEBEN, Alcimar Paulo. **A fotografia como recurso didático na educação ambiental.** 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** - 1 ed. - São Paulo: Cortez, 2014.
- \_\_\_\_\_. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8: 37-54, 2003. Pdf.
- LOPES, Ana Elisabete. Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. *In Reunião anual da ANPED*, 28., 2005, Caxambu/MG, Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151254int.pdf>. Acesso em 09 abr. 2019
- \_\_\_\_\_. **Olhares Compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica.** 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – PUC Rio, Rio de Janeiro, 2006.
- MAGENDZO-KOLSTREIN, Abraham. TOLEDO-JOFRÉ, Maria Isabel. **Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia.** Revista Electrónica Educare, 2015, Vol.19(3).
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- Enviado em 30/12/2019  
Avaliado em 15/02/2020

## A PERCEPÇÃO DO GÊNERO REGGAETON NOS PAÍSES HISPANOAMERICANOS E EM PARACATU-MG (BRASIL): UMA ANÁLISE CONTRASTIVA

Carolina Andrade Rodrigues da Cunha<sup>17</sup>  
Suila Pereira Tormim<sup>18</sup>

### Resumo

O Reggaeton é um gênero musical originário de países de língua espanhola em crescente influência no Brasil. Com base nisso, esta pesquisa visa contrastar a percepção do gênero tida pelos hispanoamericanos e pelos brasileiros, representados pelos moradores de Paracatu-MG. Para esta pesquisa descritiva, ademais da análise bibliográfica de teorias sobre o gênero e sobre a percepção tida pelos hispanoamericanos, foi construído e aplicado um questionário para investigar a visão dos paracatuenses. Finalizamos com a análise contrastiva entre ambas as percepções do ritmo. Os resultados evidenciaram distintos pontos de vista existentes, consideradas as diferenças linguística e cultural tidas pelos povos estudados.

**Palavras-chave:** Brasileiros. Hispanoamericanos. Reggaeton.

### Resumen

El Reggaeton es un género musical originario de países de lengua española en creciente influencia en Brasil. Basado en eso, esta investigación busca contrastar la percepción del género que tienen los hispanoamericanos y los brasileños, representados por los habitantes de Paracatu-MG. Para esta investigación descriptiva, además del análisis bibliográfico de las teorías sobre el género y sobre la percepción que tienen los nativos hispanoamericanos, fue construido y aplicado un cuestionario para investigar la visión que tienen los paracatuenses. Los resultados de la investigación evidenciaron distintos puntos de vista existentes, consideradas las diferencias lingüística y cultural que tienen los pueblos estudiados.

**Palabras-clave:** Brasileños. Hispanoamericanos. Reggaeton.

### Introdução

A música, de maneira geral, pode ser definida como prática cultural e humana que apresenta uma mescla de aspectos históricos, geográficos e afetivos associados ao contexto cultural em que está inserida, proporcionando a existência de variados estilos e abordagens, reunindo, assim, elementos de determinado grupo social, região ou época.

Em se tratando especificamente da música hispanoamericana, tem-se um misto de influências que englobam aspectos da música indígena, africana e clássica europeia e diferentes gêneros existentes, mas, é o Reggaeton, um ritmo dançante e sensual que tem cada vez feito mais sucesso e que vem influenciando diversos artistas em suas obras, o gênero objeto de estudo deste trabalho que contrasta a percepção do gênero Reggaeton tida pelos hispanoamericanos em contrapartida à visão tida pelos brasileiros, representados pelos moradores de Paracatu-MG.

---

<sup>17</sup> Professora da área de Letras (Português/Espanhol) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Paracatu.

<sup>18</sup> Técnica em Informática Integrado ao Ensino Médio pelo IFTM – Campus Paracatu.

De maneira geral, a música latina, especialmente a hispanoamericana, é muito rica e plural, mas, sem dúvidas, hoje, é o gênero Reggaeton que está em destaque, superando os preconceitos antes sofridos nos países hispanoamericanos e conquistando cada vez mais espaço no mercado fonográfico brasileiro. Assim, considerando a superação dos preconceitos antes sofridos e o grande sucesso do gênero no Brasil, país que não tem o espanhol, idioma das canções do gênero, como idioma oficial, busca-se entender o motivo que levou ao êxito do Reggaeton.

Devido ao gênero Reggaeton ter surgido em países hispano-falantes, que tem o espanhol com língua oficial, as letras das canções são compreendidas pelos nativos. Assim, pode-se supor que o preconceito e censura sofridos, principalmente quando do seu surgimento, ocorriam devido às letras, que, com frequência, apresentavam conteúdos machistas, expondo a mulher como objeto sexual, e fazendo apologia a sexo e drogas.

No Brasil, entretanto, esse gênero musical vem crescendo, sendo muito bem aceito pelos brasileiros, inclusive sendo frequente sua presença nas rádios do País. Como o Reggaeton tem um ritmo dançante e, nesse país, a língua falada é o português, sugere-se que esse seja o motivo de o gênero estar recebendo reconhecimento significativo sem sinais de preconceito.

## **O Reggaeton**

O Reggaeton é um gênero musical que nasceu nos bairros pobres de Porto Rico e, embora não haja consenso total sobre sua origem, é geralmente afirmado que ele é oriundo do intercâmbio cultural e musical de Panamá, Porto Rico e República Dominicana, nos anos oitenta.

A história do Reggaeton, tendo sido criado pela classe baixa da sociedade, é um triunfo cultural e econômico, pois, após uma grande luta contra o preconceito, se tornou um importante produto de exportação de Porto Rico, alcançando popularidade global.

Atualmente, são muitos os artistas que aderiram ao ritmo, que está fortemente presente em países hispano-americanos como a Colômbia, de onde surgem três grandes nomes responsáveis pela disseminação do Reggaeton: J Balvin, Maluma e Shakira.

É inevitável falar de Reggaeton e não mencionar o sucesso “Despacito” do cantor porto-riquenho Luis Fonsi em parceria com Daddy Yankee, lançada em 2017. Essa canção é um dos maiores exemplos de sucesso em se tratando de Reggaeton devido ao seu grande êxito mundial, com alcance surpreendente nas mídias, chegando a ter mais de seis bilhões de visualizações no YouTube, além de ter proporcionado uma maior abertura para esse ritmo em plataformas como o Spotify. Com relação a essa plataforma, segundo o site O Globo, “Entre o segundo trimestre de 2014 e o mesmo período de 2017, por exemplo, o Reggaeton registrou um crescimento de 119% na participação dentro das reproduções totais do Spotify” (O Globo, online, 2017), sendo o gênero que mais cresceu nos últimos três anos nesse ambiente.

No Brasil, esse sucesso não é diferente, o ritmo contagiante do Reggaeton já vem ganhando seu espaço nas rádios. A dupla sertaneja Simone e Simaria traz na música “Loka”, lançada em 2017, traços desse gênero musical, também perceptível na canção “Você Partiu Meu Coração” (2017) parceria de Nego do Borel com Wesley Safadão e Anitta, cuja tradução para o espanhol ocorreu, posteriormente, em uma parceria de Nego do Borel com Maluma (2018) e na canção “Taquitá” (2016) da cantora Cláudia Leite.

Ainda falando de Brasil, a artista que é a precursora e grande estrela do ritmo no País e que apresenta, a todo instante, novas músicas pertencentes ao gênero Reggaeton ao seu público, é, sem

dúvida, a Anitta. Seus últimos lançamentos trazem influências musicais e visuais do gênero, além de a cantora estar sendo responsável pelo espaço e progresso que a língua espanhola vem ganhando no Brasil. Ela surgiu, entregue ao gênero, em 2016, em parcerias com artistas ídolos da vertente; primeiramente, no remix da música “Ginza”, de J Balvin, e, no mesmo ano, com o lançamento de sua música “Sim ou Não”, com a participação de Maluma, que, no final do mesmo ano, recebeu a versão lançada completamente em espanhol, sob o título de “Sí o No”.

Lançamentos como esses citados foram essenciais para que a Anitta começasse a introduzir o Reggaeton no Brasil, buscando a mesma aceitação que seu público e os brasileiros, de maneira geral, tem de seus hits nacionais. A canção “Paradinha” é seu primeiro single gravado completamente em espanhol e ele já antecede diversos outros lançamentos solos, no mesmo idioma, como Indecente (2018), Medicina (2018), Veneno (2018) e Juego (2019), além, é claro, de outros lançamentos com parcerias musicais e de lançamentos que seguem o gênero Reggaeton em língua portuguesa.

### **Hispanoamericanos x brasileiros: duas percepções**

O gênero musical Reggaeton, objeto de estudo deste trabalho, é um ritmo influenciado pelas músicas africanas com uma junção de rap e reggae em espanhol, que surgiu das classes marginalizadas da sociedade de países hispanoamericanos e que inicialmente foi muito combatido. Esse ritmo é um exemplo de expressão artística que também trazia em suas letras críticas às reais condições do país, mas pelo fato de esse gênero estar associado aos cidadãos negros e mais pobres e devido às letras das músicas abordarem a depravação sexual e a violência, figuras como a do governo julgavam ser o Reggaeton o causador de problemas como o aumento da violência e do uso de drogas.

Noriega (2014, p. 65), no que se refere ao machismo de muito criticada presença também nas letras das canções do gênero em estudo, afirma que, como gênero musical, o Reggaeton, sem dúvida, manifesta em sua semântica uma diferença de gênero e discriminação da mulher, destacando que a violência simbólica se faz presente. Apesar de, por uma parte, as mulheres gostarem de escutá-lo e, inclusive, dançá-lo, se difunde uma imagem da mulher como objeto sexual e submisso; por outra parte, o homem é mostrado como dominante e agressivo.

Em 2000, no México, o Reggaeton surge como má influência para os jovens que o escutam, devido, especialmente, à apologia às drogas e ao alcoolismo. No entanto, algo específico que ocorre nesse país é o surpreendente vínculo religioso ligado a esse estilo musical, considerada a presença marcante de jovens adeptos ao Reggaeton em ambientes religiosos, como a igreja San Hipólito, conforme apresentado por Noriega (2014, p. 66).

Mas, em 2003, ano de campanhas eleitorais, o corpo político começou a mudar sua percepção e, conseqüentemente, esse cenário, de forma sutil, para atrair os eleitores jovens que estavam adeptos à nova moda. A própria senadora Velda González, que antes criticara o Reggaeton, apareceu em um vídeo dançando uma música de mesmo gênero.

O fato de o governo querer censurá-lo fez com que seus produtores trabalhassem modificando suas letras para serem aceitas nas rádios, dessa forma, cada vez mais esse gênero começou a ganhar espaço e a ser aceito por pessoas de outras classes, as vendas aumentaram significativamente e os artistas passaram a ser valorizados por seu trabalho.

Ainda que muito se fale dessa possível influência negativa do Reggaeton na nossa sociedade atualmente, o mesmo teor antes presente nas canções do gênero - hoje em fase de adaptação e reconstrução de identidade - segue presente em nossa sociedade, seja ele de forma implícita ou explícita, através de meios como revistas, publicidades e cinema.

Os meios de comunicação como televisão, internet, rádio e também as músicas de outros gêneros têm tornado fácil e comum o contato com esse conteúdo, e a parte da população mais vulnerável ao consumo desses produtos são os jovens, uma vez que eles são a geração que mais recebe informação em tempo real vinda desses meios de comunicação (TECMUNDO, 2009, on-line).

Cabe aqui, então, uma reflexão: Se um gênero musical popular como o Reggaeton expressa em seus ritmos, canções, vídeos e forma de dançar elementos que o estigmatizam pelo seu forte conteúdo sexual e machista, com apologia a drogas e alcoolismo, seria ideal que se censurassem também tudo aquilo que apresenta e difunde uma imagem coisificada da mulher ou que induzam à dependência química, como os meios já citados aqui.

O Reggaeton é um exemplo da indústria musical que, em sua grande maioria, tem presente em suas letras e também na forma de dançar, chamada “perreo”, a sexualidade e a mulher como submissa ao homem, que é o dominante. Tais conteúdos fizeram com que esse ritmo fosse muito criticado desde o seu surgimento e, muitas vezes isso ocorre de forma tão simbólica que até as próprias vítimas da violência, os ouvintes no contexto do Reggaeton, não percebem o que acontece.

Porém, é necessário destacar que esse gênero é apenas um resultado das formas de vida e sociedade atual, e que o Reggaeton não é o único culpado da disseminação da sexualidade, do machismo ou da dependência química no mundo, pois esses aspectos também se fazem presentes nos cinemas, revistas e em outros gêneros musicais. E, justificando a progressiva ascensão do gênero mundialmente, tem-se a constante adaptação das letras e frequente surgimento de canções que abordam especificamente temas de festa, real objetivo do Reggaeton, que é um gênero dançante que visa difundir mensagens de alegria. Hoje em dia, verifica-se, portanto, que a adesão ou não a esse conteúdo tão criticado e censurado, por parte do governo e também da população, cabe a cada intérprete, refletindo, então, uma opção individual de cada compositor/cantor e não uma unanimidade presente no gênero.

Com relação à percepção dos brasileiros, realizou-se a análise de um questionário que foi elaborado na plataforma Google Forms e disponibilizado digitalmente, via mídias sociais. Esse questionário foi respondido por livre e espontânea vontade pela população paracatuense representada, aqui, por 208 cidadãos que dedicaram seu tempo e conhecimento a esta pesquisa.

Esse questionário foi elaborado a partir das perguntas de pesquisa e dos objetivos a serem alcançados, principalmente a fim de entender o porquê de o sucesso do gênero Reggaeton ser crescente no Brasil. O mesmo questionário visou também a análise da percepção dos paracatuenses em relação ao gênero, incluindo letra e melodia, e o conhecimento dos fatores que explicam as diferentes percepções tidas pelos hispanoamericanos em relação aos moradores de Paracatu-MG.

Com relação às perguntas de identificação pessoal, obtivemos dados referentes a idade e sexo. Dentre os 208 entrevistados, 61,5% (128 pessoas) das pessoas são do sexo feminino e 66,3% dos entrevistados têm idade oscilando entre 12 e 18 anos (138 pessoas).

A respeito das perguntas que se referem à música de maneira geral, a maioria dos entrevistados, 99% (206 pessoas), afirmou que têm o hábito de escutar músicas. E, quando perguntado sobre os gêneros preferidos, os três ritmos mais escolhidos foram o Sertanejo, em primeiro lugar, com 54,3% (113 pessoas), em segundo, o Pop, com 40,9% (85 pessoas), e, em terceiro, o Funk, com 35,1% (73 pessoas).

Quanto ao gosto por músicas estrangeiras, 89,4% dos entrevistados (186 pessoas) disseram que gostam. Para essas pessoas que responderam “sim” à última pergunta, também foi questionado qual idioma é frequentemente escutado; assim, obtivemos, em primeiro lugar, o inglês como mais citado, com 95,2% (177 pessoas), em segundo, o espanhol, com 44,6% (83 pessoas) e, em terceiro lugar, o francês com 7% (13 pessoas).

No tocante ao gênero Reggaeton, foi perguntado a respeito do conhecimento que tem. Nessa questão, 85,6% dos entrevistados (178 pessoas) afirmaram conhecer o ritmo, 11,1% (23 pessoas) não conheciam e 3,4% (7 pessoas) não souberam informar.

Em relação ao conhecimento sobre canções e artistas do gênero, mais da metade, 54,3% (113 pessoas), respondeu que não conhece muito, e 45,7% falaram que têm algum conhecimento. Para os entrevistados que conheciam o gênero, lhes foi perguntado nomes ou trechos de músicas que poderiam citar. E, dentre as 67 respostas obtidas destacamos as canções “X” de Nicky Jam, “Mi Gente” de J Balvin, “Felices los 4” de Maluma, que também foi o cantor mais citado, “Chantaje” parceria da cantora Shakira com Maluma, “Bailando” de Enrique Iglesias, “Échame la Culpa” de Luis Fonsi e a música “Reggaeton Lento” do grupo de pop latino CNCO. Além desses nomes, outros também foram citados, porém em menor quantidade.

No que se refere à frequência com que essas músicas são escutadas, 54% dos entrevistados (107 pessoas) responderam que raramente as escutam, 21,2% (42 pessoas) responderam que escutam todos os dias, 18,7% (37 pessoas) afirmaram escutar toda semana e 6,1% (12 pessoas) escutam todo mês.

Os mesmos entrevistados foram perguntados sobre quais os motivos que os levam a escutar canções do gênero Reggaeton e 66,7% dos entrevistados (110 pessoas) afirmaram ser o ritmo contagiante o principal motivo, 41,8% (69 pessoas) disseram que é um gênero dançante e 22,4% (37 pessoas) acham as letras interessantes. Essa pergunta estava aberta a outras respostas e podia ser marcada mais de uma alternativa.

Ademais, foi questionado o quanto as pessoas compreendem o que é dito nas letras das músicas, uma vez que o espanhol apresenta uma semelhança com o português. A grande maioria, 66,3% dos entrevistados (132 pessoas), respondeu que entendem alguns trechos, 24,6% afirmaram entender as letras e 9% responderam que não compreendem.

Relacionada a essa compreensão, buscamos entender o pensamento dos entrevistados com relação ao que compreendem das letras do gênero. Obtivemos que 38,5% dos entrevistados (57 pessoas) acham o vocabulário poético e, com a mesma quantidade de respostas, 38,5% responderam que o conteúdo faz apologia ao sexo e às bebidas, 15,5% (23 pessoas) disseram que as letras são educativas e 12,8% (19 pessoas) comentaram que há muitas insinuações machistas.

Nessa pergunta, era possível, ao entrevistado, adicionar outros pontos de vistas, diferentes das opções pré-estabelecidas. Nesse sentido, encontramos respostas de entrevistados que não souberam avaliar e opiniões de pessoas que consideram as letras pertinentes e apropriadas ao ritmo urbano, também encontramos afirmações que dizem que o conteúdo varia de canção para canção e uma pessoa considerou que as letras, em algumas canções, são ilógicas.

E, na última pergunta, uma questão dissertativa, foi interrogada a opinião dos entrevistados a respeito da mensagem deixada pelas letras das canções do Reggaeton e se isso os levaria a escutar com maior ou menor frequência as músicas do gênero. De maneira geral, os entrevistados afirmaram haver mensagens negativas, no entanto, isso não influenciaria na questão de escutar com maior ou

menor frequência. Houve também respostas que falavam da existência de mensagens positivas nas músicas e essas, na maioria das vezes, estavam relacionadas ao contato com outra cultura e idioma, estando os entrevistados, sob essa perspectiva, influenciados a escutar mais músicas do gênero.

Diante das duas percepções apresentadas, a primeira referente aos hispânicos e a segunda, aos brasileiros representados pelo paracatuenses, ambas relacionadas ao gênero Reggaeton, cabe-nos a análise comparativa desses resultados, buscando-se entender o porquê da diferença encontrada entre essas percepções.

De maneira geral, temos que a grande maioria dos nossos entrevistados paracatuenses conhecem o gênero em questão, ainda que não seja típico de nossa região ou de nosso idioma, fato que justifica a análise contrastiva em relação àqueles que são nativos das regiões de origem do gênero e/ou falantes do idioma em estudo.

Iniciando-se pelo reconhecimento do gênero, ainda que a maioria dos entrevistados paracatuenses reconheça apenas a música “Despacito” como pertencente ao gênero, muitos também conhecem e, inclusive, sabem citar outras músicas e cantores do ritmo. Com esse primeiro resultado, identificamos que o gênero, ainda que conhecido, não é de domínio da população paracatuense que, de maneira geral, não possui informações que fogem da zona comum referente a “Despacito”, primeiro fato que difere os brasileiros em relação aos hispânicos, cujo conhecimento do gênero é unânime.

Com relação à percepção do gênero, encontramos que uma grande parte dos entrevistados acham o vocabulário presente nas músicas poético, informação essa que contrasta com a visão dos hispânicos que, como visto anteriormente, de início, criticavam as letras desse gênero devido ao conteúdo ali presente. No entanto, dos paracatuenses entrevistados, também foi obtida a visão, com a mesma quantidade de pessoas que julgam a linguagem poética, que considera que as letras apresentam conteúdos que fazem apologia ao sexo e drogas, dessa vez, coincidindo com a percepção dos hispânicos.

Outra informação que merece destaque é o fato de os entrevistados paracatuenses terem o ritmo dançante como principal motivo para escutarem as músicas e, além disso, afirmarem que mesmo sabendo dos conteúdos com teor sexual forte ou, ainda, machista, na maioria das músicas, isso não seria um motivo que os levaria a não escutar canções do gênero, contrastando radicalmente com a visão dos hispânicos que, por muito tempo, se mostraram incomodados com letras com abordagens problemáticas e/ou preconceituosas, fato que, inclusive, vem provocando o lento processo de adaptação das letras que, como já discutido, surgem na atualidade com uma temática completamente diferente.

Ainda foi observado, em algumas respostas do questionário, que muitos brasileiros não se incomodam com as letras questionáveis desse gênero, pois se dizem acostumados com essas temáticas que se fazem presentes em letras dos funks brasileiros, por exemplo. Destacamos, então, que, considerado esse gênero anterior à chegada do Reggaeton no Brasil, os brasileiros, ainda que soubessem das letras preconceituosas ou com apologia a sexo e drogas/bebidas alcólicas não se incomodariam devido a uma questão cultural do País, onde já se encontravam presentes e arraigados outros tipos de canções com linguagem problemática explícita, visto que, no caso do funk, nesse momento de surgida do Reggaeton, já havia sido superada a barreira do preconceito sofrido por parte dos brasileiros e já se encontrava em situação de aceitação pela maioria, ainda que não houvesse feito qualquer adaptação para minimizar os questionamentos que surgiam quando de seu início, como vem ocorrendo com o Reggaeton.

Esse dado diferencia de forma significativa a visão dos paracatuenses e dos hispânicos, haja vista que, no surgimento do Reggaeton, os nativos falantes de espanhol, idioma de origem do gênero, criticavam de forma generalizada as letras das canções que surgiam. Em contrapartida, os brasileiros, como primeiro fator de aceitação, apresentam o gosto pelo ritmo, desconsiderando, portanto, as letras, muitas vezes, incompreendidas devido à diferença de idioma; tem-se, então, uma questão linguística. E, como segundo fator principal de aceitação, tem-se uma questão cultural, considerando que, ainda que compreendessem as letras, muitos brasileiros dizem não se incomodar com o conteúdo ali presente, devido a presenciarem, na cultura brasileira, abordagens também problemáticas com as quais já estão acostumados e aceitam tranquilamente.

## **Conclusão**

Apesar de o Reggaeton estar crescendo no mercado da música mundialmente e de, especialmente, o Brasil estar recebendo enormes influências desse gênero, sendo um ritmo em destaque nas mídias do País, ainda há pouco material de estudo disponível relacionado à temática, fato que motivou este estudo.

A partir de análises bibliográficas sobre o Reggaeton, concluiu-se que o gênero sofreu grande preconceito, por parte dos falantes de espanhol, nos primeiros anos de seu surgimento, devido ao gênero ter sido criado pela classe baixa da sociedade e às suas letras abordarem temáticas problemáticas. No entanto, o gênero passou e, ainda, vem passando por diversas transformações e adaptações que visam sua melhor aceitação pela sociedade, fato que, conforme comprovado a partir do estudo feito, colaborou para que a visão dos hispanoamericanos também sofresse alterações, levando ao sucesso cada vez maior alcançado pelo gênero. Nesse contexto, em se tratando das adaptações pelas quais vem passando o Reggaeton, vale observar que a mudança das temáticas é real, ainda que não seja geral, pois a escolha pela temática a ser abordada varia de intérprete para intérprete, e não é unânime o pensamento desses artistas com relação ao tipo de abordagem a ser apresentada ao público.

Verificamos que o sucesso mundial do Reggaeton é efetivamente real e que os números nas plataformas de música vêm apresentando um aumento crescente. No Brasil, vários artistas já apresentam referências do gênero em seus trabalhos e já fizeram colaborações com artistas dos gêneros. Atualmente, o maior exemplo que temos é a cantora Anitta, cujos trabalhos fazem com que o Brasil esteja cada vez mais em contato com o ritmo em estudo.

Ainda que muito esteja presente nas mídias e, inclusive, em canções de intérpretes brasileiros, verificou-se, com este trabalho, que ainda existe certo desconhecimento ou não reconhecimento do gênero por parte dos brasileiros, representados pelos paracatuenses aqui pesquisados, que, ao responderem nosso questionário, em muitas situações não sabem citar nomes de cantores do gênero ou mais canções, além de “Despacito”, que, notoriamente, é aquela que despertou novos olhares ao gênero.

Além disso, identificamos que, devido ao fato de o espanhol ter uma semelhança com o português, em virtude de sua origem comum, a maioria dos entrevistados afirmou que reconhece o conteúdo das letras, mas, contrariando a maioria das percepções de hispânicos, essas pessoas não classificam esse conhecimento como um impedimento para que deixem de escutar essas canções, considerado que o ritmo e as características culturais ali presentes são o motivo mais forte que as levam a escutar Reggaeton.

Nosso estudo, baseado em pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário e análise de algumas letras de músicas do gênero musical Reggaeton, concluiu que as diferentes percepções entre



os hispanoamericanos e os paracatuenses estão relacionadas, a princípio, à diferença de idiomas, que impossibilita para a maioria dos brasileiros o conhecimento integral das letras, e, também, às diferenças culturais, visto que as temáticas das canções mais criticadas do gênero são semelhantes às temáticas encontradas nos funks brasileiros. Encontramos, em algumas respostas do nosso questionário, dentre as pessoas que julgam compreender as letras, ou parte delas, justificativas em que se dizem já acostumadas a essas temáticas presentes no funk brasileiro, gênero que, ainda que polêmico, pode-se dizer, cada dia mais, ganha adeptos brasileiros. Aponta-se, então, dois principais motivos que justificam as diferentes percepções do gênero Reggaeton entre hispânicos e brasileiros: o primeiro, a questão linguística e, como segundo fator, encontramos a questão cultural diferente presente em ambas as regiões analisadas.

### Referências

NORIEGA, D. A. M. *Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género*. El Cotidiano [en línea], 2014, (Julio-Agosto). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32531428010>>. ISSN 0186-1840.

O GLOBO. Reggaeton registrou crescimento global esmagador em relação ao pop nos últimos três anos. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/musica/reggaeton-registrou-crescimento-global-esmagador-em-relacao-ao-pop-nos-ultimos-tres-anos-21788873>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

TECMUNDO. O que é a geração Z?. CERIACO, D. Em: Cultura Geek. 2009. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/curiosidade/2391-o-que-e-a-geracao-z-.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

Enviado em 30/125/2019

Avaliado em 15/02/2020

## A GUIRLANDA DO CONHECIMENTO: UMA FORMA DIFERENTE DE ENSINAR BOTÂNICA

Claudia Scareli-Santos<sup>19</sup>  
Heidila Roberta Rodrigues Silva<sup>20</sup>  
Raires Lisboa Teixeira<sup>21</sup>

### Resumo

Objetivou-se desenvolver uma atividade lúdica denominada “guirlanda do conhecimento”, como complemento das aulas teóricas e práticas, sobre os temas morfologia foliar e floral para os discentes do curso de Biologia da UFT, campus Araguaína. Após o sorteio dos envelopes com as características das estruturas para aderir a guirlanda, cada grupo teve cinco minutos para discutir sobre a elaboração da atividade e na sequência receberam os materiais para a confecção da guirlanda. Os resultados evidenciaram que a atividade despertou interesse nos alunos sobre os conteúdos, possibilitou o acréscimo no conhecimento sobre os temas e demonstrou que a atividade lúdica pode ser vivenciada na universidade.

**Palavras-chaves:** Botânica; Lúdico; Morfologia vegetal.

### Abstract

The objective was to develop a playful activity called “garland of knowledge”, as a complement to the theoretical and practical classes on the themes leaf and floral morphology for the students of the UFT Biology course, Araguaína campus. After drawing the envelopes with the characteristics of the structures to adhere to the garland, each group had five minutes to discuss the elaboration of the activity and then received the materials for making the garland. The results showed that the activity aroused interest in the students about the contents, allowed an increase in knowledge about the subjects and showed that the playful activity can be experienced at the university.

**Keywords:** Botany; Playful; Morphology.

### Introdução

Um número considerável de publicações científicas menciona as dificuldades vivenciadas por professores e seus alunos sobre o aprendizado dos conteúdos referentes aos vegetais nos ensinamentos fundamental e médio (KINOSHITA et al. 2006; SILVA, 2008; BELINO, 2013; SILVA; GHILARDI-LOPES, 2014; SCARELI SANTOS; LUCENA, 2014). Uma série de pontos negativos sobre a Biologia vegetal é citada como, por exemplos a necessidade de memorização das partes do ciclo biológico e de nomes complexos, além das poucas atividades práticas e, somado a estes fatores, adiciona-se a “cegueira botânica”, termo de autoria de Wandersee e Schussler (2001). Este fenômeno, de ocorrência natural nos humanos, é caracterizado pela baixa ou ausência da percepção do ambiente em sua totalidade; os elementos vegetais, quando ocorrem juntamente com os animais, são despercebidos e todo foco da visão humana é colocado nos elementos pertencente ao Reino Animal (SCARELI e LUCENNA, 2014; SALATINO e BUCKERIDGE, 2016).

---

<sup>19</sup> Docente do curso de Biologia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO.

<sup>20</sup> Discente do curso de Biologia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO; bolsista do Programa Institucional de Monitoria (PIM – UFT).

<sup>21</sup> Discente do curso Biologia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO; voluntária do Programa Institucional de Monitoria (PIM – UFT).

As dificuldades no aprendizado pelos discentes do curso de graduação de Biologia foram investigadas por diferentes pesquisadores (FONSECA; RAMOS, 2018; SANTOS; RAMOS; CARNEIRO, 2014; SANTOS; OLIVEIRA; ECHALAR, 2015; SANTOS et al., 2015). Diferentemente do ocorrido nas escolas de ensinos fundamental e médio, na maioria das vezes, o professor no ensino superior possui maior disponibilidade de tempo para o preparo de materiais e auxílio dos alunos monitores na disciplina, tornando as aulas mais atrativas, dinâmicas e com elementos relacionados com o cotidiano.

O ponto central referente ao ensino-aprendizagem está em atender os acadêmicos e futuros professores de Biologia, permitindo que estes cursem a disciplina com aproveitamento e, uma vez atuando como profissionais, possam transmitir seus conhecimentos e utilizar de técnicas lúdicas durante a suas aulas.

Diante deste fato, este artigo teve por objetivo desenvolver e apresentar uma atividade lúdica denominada “guirlanda do conhecimento”, como complemento das aulas teóricas e práticas, sobre os temas morfologia foliar e floral para os discentes do curso de licenciatura em Biologia.

## **Material e métodos**

### **1ª. Etapa: - Delimitação e preparação da atividade**

Primeiramente foram ministradas pela professora responsável pela disciplina Botânica as aulas teóricas e práticas, onde foram trabalhados os temas morfologia dos órgãos vegetativos e reprodutivos das Angiospermas, e ao longo das semanas ocorreram às atividades de monitorias extraclases. As reuniões com as monitoras aconteceram semanalmente, com os objetivos de acompanhar as atividades, realizar um levantamento das dificuldades apresentadas pelos discentes, propor e elaborar as dinâmicas durante as aulas. De todos os temas referentes à morfologia, os mais questionados pelos alunos durante o período foram sobre as folhas e flores, logo em um segundo momento foram discutidas as propostas didáticas que poderiam contribuir com o aprendizado.

Após a reunião foi proposto a elaboração de uma guirlanda, um elemento decorativo natalino presente na parte externa das portas de casas, nos estabelecimentos comerciais e de ensino. A guirlanda surgiu em Roma e apresenta diferentes significados incluindo votos de saúde, harmonia, prosperidade e perfeição; e a estes foi adicionado o desejo de tornar o ensino de botânica menos árido e mais atraente aos olhos dos alunos.

No início da semana que antecedeu a atividade foi elaborado um guia com as instruções e organizados os materiais que consistiram em preparar os aros de papelão com 25 cm de diâmetro, impressões em papel sulfite de imagens de folhas e flores para colorir obtidas de sites da internet e criteriosamente selecionadas quanto às especificações botânicas. Foram escolhidas imagens de espécies associadas ao cotidiano e também de espécies trabalhadas nas aulas práticas da disciplina. Um roteiro guia foi preparado com as instruções para a realização da atividade e o tema a ser trabalhado.

### **2ª. Etapa - Aplicação da atividade Guirlanda do conhecimento:**

Participaram das atividades 25 alunos matriculados no 5º período do curso licenciatura em Biologia, da Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína, localizada no norte do estado do Tocantins. Foram organizadas cinco equipes com igual número de participantes. A cada grupo foi entregue o texto guia com as explicações que foram lidas pela professora e esclarecidas as dúvidas referentes à atividade.

Os temas a serem trabalhados foram sorteados e consistiam em elaborar a guirlanda com características morfológicas das folhas quanto ao formato do limbo, classificação em simples e compostas; número de folíolos, presença de estruturas adaptativas nas folhas, coloração, tipos de nervação e classificação das folhas em completas e incompletas. Quanto às flores foram trabalhadas as características quanto ao número de pétalas, coloração, relação número de pétalas/número de estames, simetria, classificação das flores quanto a soldadura das sépalas e das pétalas e a classificação quanto ao sexo das flores.

Após o sorteio dos envelopes cada grupo teve cinco minutos para se reunir para discutir sobre a elaboração da atividade; foi encorajado aos alunos fazer um “desenho” anotando as especificações em uma folha de papel sulfite com o intuito de organização e planejamento da atividade. Na sequência cada grupo recebeu das monitoras os envelopes de papel com diferentes itens para a confecção de uma guirlanda materiais para recorta as figuras, colorir e aderir, e o aro de papelão; foi solicitado anexar a guirlanda um cartão com a identificação do grupo. O tempo destinado para a segunda etapa foi de 25 minutos.

### **3ª. Etapa - Avaliação da atividade**

Após a finalização da atividade didática, foi solicitado aos alunos responderem duas questões, 1) referente ao grau de satisfação e 2) cite os aspectos positivos envolvidos na elaboração da guirlanda do conhecimento. As respostas obtidas bem com a correção das atividades foram avaliadas.

### **Resultados e Discussão**

#### *Aplicação da atividade Guirlanda do conhecimento*

No início da atividade os alunos foram tomados por grande ansiedade em compreender as regras e as características das estruturas vegetais; dois grupos (40%) não realizaram um esquema sobre como seriam distribuídos os itens e a forma correta que as figuras deveriam compor a guirlanda. Os demais grupos (60%) desenharam e incluíram algumas anotações de forma resumida. Após a entrega dos materiais a sala de aula foi tomada por muita agitação e discussão sobre os temas, entre os integrantes do grupo, e também pela concentração na atividade. Todos os discentes participaram de forma ativa, associaram os itens com as aulas e conseguiram finalizar a atividade no tempo pré-determinado.

#### *Avaliação da atividade*

De posse do material entregue foi realizada a conferência e atribuição das notas. Verificamos que em dois grupos (40%) a atividade recebeu a pontuação máxima, em outros dois (40%) foi verificado que metade dos itens da guirlanda estava correta e em um único grupo a nota correspondeu a 25% do valor, ressaltando que neste último os integrantes não se planejaram no início e entregaram a atividade faltando alguns itens.

Com relação aos erros presentes nas guirlandas, a maioria está associada ao estudo da simetria das pétalas, seguida da relação ao número de pétalas/número de estames presente nas flores; com relação ao tema morfologia das folhas ocorreram dificuldades quanto ao estudo da nervação e na classificação entre simples e compostas.

Os resultados indicaram que os grupos que se organizaram, mesmo de forma simples, conseguiram realizar a atividade em sua totalidade e obtiveram êxito nas respostas, alcançando as melhores notas. Após a finalização da atividade foi questionado aos alunos o grau de satisfação, de forma unânime todos afirmaram que gostaram muito da atividade e mencionam pontos positivos ressaltando a forma lúdica, a interação com os colegas. Em seguida apresentamos algumas frases dos discentes, os quais foram identificados com a letra A seguida de um número para manter o anonimato dos participantes.

“Interação com os colegas e a dinâmica da atividade” (A1).

“Foi divertido, ajudou a entender melhor os conteúdos sobre as folhas e flores” (A7).

“A discussão de alguns conceitos ajudaram a compreender melhor o conteúdo” (A16).

“Fixar o conteúdo, correlacionar, além da interação e cooperação da equipe” (A20).

Os resultados obtidos quanto ao grau de satisfação e benefícios da atividade, aqui denominados pontos positivos, se assemelham aos obtidos por outros autores que também utilizaram de ferramentas lúdicas como jogos educativos, atividades como teatros e caixas do saber para alunos dos ensinos fundamental e médio (CAMPOS; FELICIO; BORTOLOTO, 2003; SCARELI-SANTOS; LUCENA, 2014; SCARELI SANTOS; VULCÃO; MACIEL, 2019).

Durante a realização da atividade foi observada a forma que cada grupo trabalhou os aspectos lúdicos e cognitivos, utilizando da espontaneidade das respostas ao grupo e da criatividade para a elaboração da guirlanda, aspectos estes muito semelhantes aos observados nas atividades que envolvem regras de um jogo. Fortuna (2003) elucida que nestas atividades cada aluno trabalha, de forma individual, características que envolvem a atenção ao que foi solicitado na atividade, o raciocínio e a memória que permitem associar o conhecimento obtido nas aulas e a interação com os demais alunos da equipe, focando em concluir a atividade com aproveitamento, no tempo determinado pelas regras e pelo êxito de aprender forma lúdica temas que anteriormente foram considerados complexos e de difícil compreensão.

É importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem dos temas voltados para a Biologia Vegetal necessita de inovação e de estratégias complementares às aulas teóricas e práticas no curso de licenciatura, instigando a estes futuros professores a praticar e replicar as atividades, sociabilizando conhecimento e permitindo uma maior aproximação com a Ciência que estuda as plantas, diminuindo assim as barreiras e rótulos atribuídos a Botânica como uma disciplina sem atrativos, entediante e decorativa.

## Conclusões

Diante dos resultados, pode-se concluir que as atividades envolvidas na confecção da “guirlanda do conhecimento” despertaram interesse nos alunos sobre os conteúdos, possibilitou um acréscimo no conhecimento sobre os temas referentes ao tema morfologia, foliar e floral, e demonstrou que a atividade lúdica pode ser vivenciada na universidade gerando uma resposta positiva na aprendizagem.

## Referências

BELINO, L. G. **Ciência lúdica: a importância dos jogos pedagógicos no ensino de Ciências**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTO, T. M. A. Produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos**

- de **Ensino**, p. 35-48, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M.I. H. (org) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 147-164.
- KINOSHITA, L. S.; TORRES, R.B.; TAMASHIRO, J. Y.; FORNI-MARTINS, E. R. **A botânica no ensino básico**: relatos de uma experiência transformadora. São Carlos: RiMa, 162 p., 2006.
- FONSECA, L. R.; RAMOS, P. Ensino de botânica na licenciatura em ciências biológicas de uma universidade pública do Rio de Janeiro: contribuições dos professores do ensino superior. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências** 20:e113872018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-211720182001026>>. Acesso em 7 Dez. 2019.
- SANTOS, I. C. O.; SILVA, B. I.; ECHALAR, A. D. L. F. Percepções dos alunos do curso de biologia a respeito de sua formação para e com o conteúdo de botânica. In: EDIPE - ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 6, Organismos internacionais, currículo e didática. Anais... Goiânia: CEPED, 2015. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/PDF/GT4%20Quimica,%20fisica,%200bio%20e%20Ciencias%20pdf/GT4%20CO04%20-%20SANTOS,%20Isabela%20Cristina%20de%20Oliveira%20dos.pdf>>. Acesso em 10 Dez. 2019.
- SANTOS, M. L.; OLIVEIRA, R. R. S.; MIRANDA, S. C.; RAMOS, M. V. V. O Ensino de Botânica na Formação Inicial de Professores em Instituições de Ensino Superior Públicas no Estado de Goiás. 2015. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia. Anais do X ENPEC. Águas de Lindóia: ABRAPEC, p. 1-8, 2015.
- SANTOS, M. L.; RAMOS, M. V. V.; CARNEIRO, M. R. B. O Ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Botânica: dificuldades e perspectivas no Ensino Superior. In: SILVA, J.A.; TAUCHEN, G., SCHWANTES, L.; PACHECO, R.S. (Org.). Seminário Internacional de Educação em Ciências, 3: 2014. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014. p. 272-273.
- SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. "Mas de que te serve saber botânica?" **Revista Estudos Avançados** v.30, n.87, p. 177-196. Mai./Ago. 2016.
- SCARELI SANTOS, C.; LUCENA, L. S. Ensinando Botânica no Ensino Médio: Teoria e prática nas aulas sobre morfologia foliar. **Revista Querubim**, v. 24, n. 2, p. 24-30, Jun. 2014.
- SCARELI SANTOS, C.; VULCÃO, M. A. S.; MACIEL, J. C. S. Jogo didático e a disciplina botânica: o que a folha me ensina? Vamos descobrir “desfolhando”. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 69-73, Jun. 2019.
- SILVA, J. R. S. Concepções de professores de botânica sobre ensino e formação de professores. São Paulo, 2013, 219p. Tese (Doutorado em Ciências na área de Botânica) - Instituto de Biociências da USP. São Paulo, 2013.
- SILVA, P. G. P. **O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru. 2008. Disponível em: <[http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/TES\\_DOUT/TES\\_DOUT20080328\\_SILVA%20PATRICIA%20GOMES%20PINHEIRO%20DA.pdf](http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/TES_DOUT/TES_DOUT20080328_SILVA%20PATRICIA%20GOMES%20PINHEIRO%20DA.pdf)>. Acesso em 16. Sep. 2019.
- WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Towards a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, v. 47, n. 1, p. 2-9, Mar. 2001.
- Enviado em 30/125/2019  
Avaliado em 15/02/2020

## JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO MÉDIO: O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA AUXILIAR PARA A ABORDAGEM DO TEMA MORFOLOGIA DAS RAÍZES

Claudia Scareli-Santos<sup>22</sup>  
Mellis Layra Soares Rippel<sup>23</sup>  
Marcela Alves Santucci<sup>24</sup>

### Resumo

Objetivou-se apresentar uma proposta metodológica para o ensino de Botânica promovendo discussões sobre as características e classificações morfológicas das raízes por meio do jogo “Qual é a raiz?” com os estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO, posteriormente os alunos responderam a um questionário avaliativo sobre a atividade. Os resultados evidenciaram que 61,90% dos discentes avaliam o jogo como excelente e 38,10% como bom. Para 95,24% o jogo auxiliou para um melhor entendimento do tema e 81% dos mesmos relataram que a atividade promoveu a interação da turma e melhor fixação do conteúdo.

**Palavras-chaves:** Ensino-aprendizagem; Morfologia de raiz; Ensino médio.

### Abstract:

The objective was to present a methodological proposal for the teaching of botany promoting discussions on the characteristics and morphological classifications of the roots through the game "What is the root?" with high school students from the Federal Institute of Tocantins, Araguaína Campus, TO. Afterwards, the students answered an evaluation questionnaire about the activity. The results showed that 61.90% of the students rate the game as excellent and 38.10% as good. For 95.24% the game helped to a better understanding of the theme and 81% of them reported that the activity promoted the interaction of the class and better fixation of the content.

**Keywords:** Didactic game; Root morphology; High school.

### Introdução

A Botânica, definida como a ciência que estuda as plantas, foi agraciada pelo termo *Scientia amabilis* por Carolus Linnaeus, no século XVIII, devido a sua importância, graciosidade e beleza, entretanto após o início do século XX perdeu este título sendo muitas vezes mais conhecida por ser uma disciplina entediante, sem atrativos e pela complexidade dos nomes das estruturas (SALATINO e BUCKERIDGE, 2016). Diante desse fato apresentamos a primeira pergunta neste artigo: por que isso ocorreu?

A resposta está na forma como o ensino de botânica é trabalhado, muitas vezes no formato descontextualizado, tradicionalista e com poucas ou ausência de atividades práticas, tornando-se cansativo e pouco explorado devido, em parte, pela falta de atrativos pedagógicos (SILVA, 2008). Consequentemente observa-se o hábito de memorizar os conteúdos científicos, enaltecendo o lado teórico e negligenciando as atividades práticas e sua associação com o cotidiano, levando assim ao desinteresse por parte dos alunos, que não conseguem compreender algo tão desvinculado da sua

---

<sup>22</sup> Docente do curso de Biologia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO.

<sup>23</sup> Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO; Mestre em Biodiversidade, Ecologia e Conservação pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, TO.

<sup>24</sup> Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO.

realidade (BELINO, 2013; SALATINO e BUCKERIDGE, 2016). Para Kinoshita et al. (2006) “o ensino de botânica caracteriza-se como muito teórico, desestimulante para os alunos e subvalorizado dentro do ensino de ciências e biologia”.

A segunda questão que levantamos é: como mudar esse cenário? Tornando o ensino de botânica mais agradável e seus conteúdos mais aplicáveis e mostrar como trabalhar lúdico nas atividades docentes. Para mudar a realidade é necessário instigar nossos alunos a querer saber o porquê dos nomes das estruturas das plantas, oferecer dados para que eles possam associar o conteúdo com outros temas da biologia e de outras áreas.

Na maioria das vezes os conteúdos da Botânica são trabalhados de forma descritiva, resumindo-se a memorização de nomes e ciclos reprodutivos, com pouca ênfase nos processos biológicos. Com isso, observa-se a necessidade de desenvolver novas estratégias metodológicas que proporcionem aos alunos motivação e aplicabilidade do conteúdo vegetal ao cotidiano.

A Botânica como ciência pode ser aplicada como um elo integrador dos temas ambientais, se firmando como uma atividade científica de extrema importância, pois, um país que procura estudar, analisar e conhecer a sua diversidade biológica visando à utilização sustentável precisa ter a Botânica como área de ensino de excelência. (NOGUEIRA, 2000 *apud* ROCON e AOYAMA, 2014).

Mas como fazer? Esta é a nossa terceira e última pergunta e para respondê-la apresentamos diferentes técnicas, onde além do conhecimento é necessário criatividade por parte do docente. O uso de recursos visuais juntamente com o diálogo na forma de perguntas e respostas desperta a curiosidade nos discentes. O professor pode associar as aulas teóricas com: 1) as atividades práticas em laboratório e/ou no campo como por exemplos a confecção de materiais e de modelos didáticos, elaboração de atlas digital e realização de trilhas (CECCANTINI, 2006; DUTRA; GÜLLICH, 2016; MATOS et al., 2015; SCARELI-SANTOS; LUCENA, 2014), 2) a realização de mapas conceituais (STANSKI et al., 2016); 3) uso de atividades lúdicas em diferentes formatos como jogos (CAMPOS, FELICIO; BORTOLOTO, 2003; GUEDES; FONTOURA; PEREIRA, 2003; SCARELI-SANTOS; VULCÃO; MACIEL, 2019), gincanas, teatro e entre outras atividades didáticas.

A utilização do ensino lúdico possibilita uma maior relação discente com o conhecimento científico, sendo este um importante recurso que auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Souza e Barros (2012) a utilização de jogos educativos como alternativa neste processo possibilita a interação dos alunos e o conhecimento científico, reforçando e construindo novos conhecimentos. Partindo desta premissa, objetivou-se com este trabalho promover a discussão em grupos sobre as características e classificações morfológicas das raízes por meio do jogo “Qual é a raiz?”, avaliar a aceitação do jogo e verificar há um maior interesse por parte dos alunos pelos temas botânicos quando estes são abordados de forma lúdica e associados ao cotidiano.

## **Material e Métodos**

### *Explicação teórica e aplicação do jogo didático*

A pesquisa foi desenvolvida com 21 alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins, Campus de Araguaína, durante uma aula com duração de uma hora e quarenta minutos. O presente trabalho utilizou como instrumento avaliativo o jogo didático “Qual é a raiz?” cujo propósito era fazer com que cada equipe conseguisse identificar o tipo de raiz e sua morfologia por meio das dicas e performances de cada representante. Primeiramente foi realizada uma breve explicação sobre o conteúdo morfologia de raiz, com o intuito de proporcionar um melhor andamento na atividade e, também, para incentivar



os alunos a relembrem as aulas de Botânica, cujos conteúdos foram ministrados no segundo ano do Ensino Médio.

A sala foi dividida em duas equipes, uma contendo dez alunos e a outra onze discentes; a cada rodada a equipe escolhia um representante, o qual retirava uma das cartas que estavam dispostas sobre a mesa. As dezessete cartas utilizadas eram compostas pela imagem da raiz, seguida de seu nome e suas características morfológicas, as quais não poderiam ser mencionadas durante o desempenho do estudante, sendo válidos quaisquer outros tipos de dicas e atuação. As figuras das raízes estavam relacionadas com espécies utilizadas como alimentícias, medicinais, ornamentais bem como na recuperação de áreas degradadas e também raízes aéreas que ocorrem no mangue, as tabulares típicas de espécies frondosas da floresta amazônica e também as plantas arbóreas de Cerrado que apresentam raízes do tipo pivotante extensas que atinge o lençol freático localizado a profundidades consideráveis.

O grupo pontuava se conseguisse responder corretamente todas as características e o tipo da raiz, passando a vez à outra equipe caso ultrapassasse o tempo estipulado ou falasse qualquer uma das palavras presente na carta. Inicialmente cada representante teve cerca de um minuto e meio como tempo de atuação, o qual foi sendo campeã foi aquela que conseguiu revelar o maior número de raízes.

#### *Avaliação do jogo didático*

Após a realização do jogo ocorreu a avaliação onde os discentes responderam um questionário (GARCIA, 2010), com questões objetivas e subjetivas, para uma melhor avaliação da eficácia do jogo. As perguntas foram as seguintes: 1. A) Anteriormente, durante as suas aulas algum professor trouxe um jogo didático? B) Você gostou do jogo? 2. O que você achou do jogo aplicado? 3. O jogo ajudou você a entender melhor o assunto? 4. A) Você encontrou dificuldade no jogo? B) As regras foram entendidas claramente? C) O que você achou do nível das perguntas? 5. Você apontaria alguns aspectos positivos no jogo? 6. Se o professor utilizasse os jogos na sala de aula seria mais fácil compreender os assuntos? Para a identificação das respostas dos alunos foi atribuído a letra A seguida de um número.

### **Resultados e Discussão**

Durante a explicação do tema e das regras do jogo os alunos manifestaram interesse e ansiedade; as dúvidas que surgiram foram quanto ao tempo de resposta e sequência da atividade foram respondidas. Durante a atividade as equipes trabalharam de forma semelhante, mostrando interesse, desconcentração e associação de conhecimento sobre a estrutura vegetal com outras áreas bem como com o universo particular do cotidiano de cada discente.

#### *Avaliação do jogo didático*

Primeiramente buscou-se averiguar se algum professor já havia utilizado jogos educativos para a fixação do conteúdo e quais foram as disciplinas que fizeram uso desta prática. Dentre os 21 alunos presentes 76,19% afirmaram que os professores das disciplinas de artes, geografia, física e química já utilizaram jogos em suas aulas, e 100% destes alunos declararam que gostaram dos tipos de jogos usados pelos professores como prática metodológica. Os outros 23,81% disseram que nenhum professor havia feito uso desta prática anteriormente.

O lúdico pode ser utilizado para promover a aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento específico. Este recurso torna-se

importante para o professor, pois este desenvolve habilidades de resolução de problemas, favorecendo a apropriação de conceitos e atendendo aos anseios dos alunos (SOUSA; BARROS, 2012).

Ao serem questionados sobre o jogo aplicado na aula de Biologia referente ao tema raízes, verificamos que 61,90% dos alunos classificaram como excelente e 38% afirmaram que o jogo foi bom. De acordo com Miranda (2002) as atividades envolvendo jogos além de ser uma estratégia didática, que auxilia o trabalho pedagógico em todos os níveis e áreas de ensino, também facilitam, de forma divertida e prazerosa, o entendimento de conteúdos considerados de difícil aprendizagem pelos alunos.

Apenas 9,52% dos alunos disseram que encontraram algum tipo de dificuldade no jogo, ressaltando que 66,67% dos alunos afirmaram que as regras foram bem compreendidas antes do início. Dentre os 21 alunos, 85,71% classificou o nível das perguntas como regular. Ao serem indagados sobre os aspectos positivos da atividade, 81% dos alunos relataram que a mesma promoveu a interação da turma e uma melhor fixação do conteúdo.

“A interação com os alunos, a dinâmica da aula e o aprendizado.” (A 1).  
“Método divertido e eficaz para aprendizagem e fixação do conteúdo” (A 3).  
“Foi divertido e o melhor foi aprender interagindo com a turma”. (A7).

Roncon e Aoyama (2014) comentam que a utilização de diferentes metodologias de ensino pode proporcionar uma atitude reflexiva por parte dos alunos, estimulando-os a maior participação durante as aulas. Os jogos favorecem o ensino/aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, desenvolvendo o raciocínio, a argumentação, a interação entre os alunos e entre professores e alunos.

Por fim, constatou-se que 86% dos alunos afirmam que se os professores utilizassem jogos em sala de aula facilitaria a compreensão do conteúdo abordado, caracterizando assim a importância dos jogos como facilitadores do processo de ensino aprendizagem. Para Sousa e Barros (2012) o professor como mediador do processo educativo é munido de recursos didáticos cuja finalidade é alcançar uma interação construtiva e positiva. Os resultados obtidos corroboram com as pesquisas de diferentes autores (CAMPOS; FELICIO; BORTOLOTO, 2003; GARCIA, 2010; SCARELI-SANTOS; VULCÃO; MACIEL, 2019) reforçando a possibilidade de utilizar a forma lúdica para o ensino de botânica.

### **Considerações Finais**

Verificou-se com este trabalho a evidente importância do jogo educativo como ferramenta metodológica de ensino, atuando tanto quanto à aproximação do estudante ao conhecimento específico como também ao favorecimento da assimilação e fixação do mesmo. Pôde-se inferir também a satisfação por parte dos estudantes durante o jogo, uma vez que o aprendizado lúdico é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver o aluno, de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. A utilização de diferentes estratégias educacionais é importante para que os alunos sejam atraídos ao assunto abordado em aula, como também promove uma maior interação dos mesmos, que buscam exemplos em seu cotidiano para solucionar os problemas impostos pelos jogos.

## Referências

- BELINO, L. G. **Ciência lúdica: a importância dos jogos pedagógicos no ensino de Ciências**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.
- CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTO, T. M. A. Produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Caderno dos Núcleos de Ensino, p. 35-48, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.
- CECCANTINI, G. T. Os tecidos vegetais têm três dimensões. **Revista Brasileira de Botânica**, v.29, n.2, p.335-337, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbb/v29n2/a15v29n2.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- DUTRA, A. P.; GÜLLICH R. I. C. Ensino de botânica: metodologias, concepções de ensino e currículo. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista** v. 6, n. 2. p. 34 -53 Jul./Dez. 2016.
- GARCIA, M. W. **Jogo didático como estratégia complementar ao ensino de Botânica no Ensino Médio em uma escola particular de Barretos, SP**. Monografia Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. São Paulo, 2010. 104p.
- GUEDES, A. G.; FONTOURA, M. T. S.; PEREIRAR. M. M. Biologia limitada: Um jogo interativo para alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: **Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências**, 7, 2009, Florianópolis.
- KINOSHITA, L. S.; TORRES, R.B.; TAMASHIRO, J. Y.; FORNI-MARTINS, E. R. **A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Carlos: RiMa, 162 p., 2006.
- MATOS, G. M. A.; MAKNAMARA, M.; MATOS, E. C. A.; PRATA, A. P. Recursos didáticos para o ensino de botânica: uma avaliação das produções de estudantes em universidade sergipana **Revista Holos**, Natal, ano. 31, v. 5, p. 213- 230. Set., 2015
- MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**. Belo Horizonte, v.28, n.168. Jan./Fev., 2002.
- ROCON, N. P.; AOYAMA, E. M. **Jogos didáticos como estratégia metodológica para o ensino de Botânica**. IV Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Rio de Janeiro. 2014.
- SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. "Mas de que te serve saber botânica?" **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.30, n.87, p. 177-196. Mai./Ago., 2016.
- SCARELI SANTOS, C.; LUCENA, L. S. Ensinando Botânica no Ensino Médio: Teoria e prática nas aulas sobre morfologia foliar. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 24-30, Jun. 2014.
- SCARELI SANTOS, C.; VULCÃO, M. A. S.; MACIEL, J. C. S. Jogo didático e a disciplina botânica: o que a folha me ensina? Vamos descobrir “desfolhando”. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 69-73, Jun. 2019.
- STANSKI, C.; LUZ, C. F. P.; RODRIGUES, A. R. F.; NOGUEIRA, M. K. F. S. Ensino de Botânica no Ensino Fundamental: estudando o pólen por meio de multimodos **Hoehnea**, São Paulo, v.43 n.1, p. 19-25, Jan./Mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-8906-34/2015>>. Acesso em 16. Dez. 2019.
- SILVA, P.G.P. **O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru. 2008. Disponível em:[http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/TES\\_DOUT/TES\\_DOUT20080328\\_SILVA%20PATRICIA%20GOMES%20PINHEIRO%20DA.pdf](http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/TES_DOUT/TES_DOUT20080328_SILVA%20PATRICIA%20GOMES%20PINHEIRO%20DA.pdf)>. Acesso em 06. Jun. 2019.
- SOUZA, D. C.; BARROS, M. D. M. **Jogos interativos: uma possibilidade no ensino de ciências para a educação de jovens e adultos**. III Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Rio de Janeiro. 2012.

Enviado em 30/125/2019

Avaliado em 15/02/2020

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA CONTEMPORANEIDADE

Clerislene da Rocha Morais Nogueira<sup>25</sup>

Rafael Lima de Carvalho<sup>26</sup>

Danielle Rocha Nogueira<sup>27</sup>

### Resumo

A Tecnologia Assistiva é considerada um arsenal de recursos e serviços que contribuem para ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, visando melhorar sua qualidade de vida e inclusão social. Esse trabalho apresenta resultados da Educação Inclusiva e o uso da tecnologia assistiva na contemporaneidade. Teve como objetivo conhecer as ferramentas e utilização da tecnologia assistiva nas escolas de Ensino Fundamental no Município de Miracema do TO. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica com abordagem metodológica qualitativa e quantitativa. Concluindo que o uso da tecnologia assistiva no ensino fundamental contribui bastante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva.

### Abstract

Assistive Technology is considered an arsenal of resources and services that contribute to broaden functional skills of people with disabilities, aiming to improve their quality of life and social inclusion. This paper presents results of Inclusive Education and the use of assistive technology in contemporary times. It aimed to know the tools and use of assistive technology in elementary schools in the city of Miracema do TO. We used bibliographic research with qualitative and quantitative methodological approach. In conclusion, the use of assistive technology in elementary school contributes greatly to the teaching and learning process of students with disabilities.

**Keywords:** Inclusive Education. Assistive Technology.

### Introdução

Este artigo visa apresentar uma revisão de literatura, que abordou o tema: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uso da tecnologia assistiva na contemporaneidade. Essa pesquisa foi realizada devido a importância do processo de inclusão social independente da deficiência que qualquer cidadão possua, pois embora as experiências pioneiras em inclusão tenham ocorrido nos anos 80, foi no início da década de 90 que a educação tomou conhecimento de um novo caminho para uma escola inclusiva. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos: [...] O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, ART. 208).

---

<sup>25</sup> Universidade Federal do Tocantins.

<sup>26</sup> Universidade Federal do Tocantins.

<sup>27</sup> Universidade Cruzeiro do Sul.

Portanto, a educação inclusiva pode ser considerada uma provisão de oportunidades a todos os estudantes com deficiência, para que recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílio e apoio, a fim de prepará-los para uma vida autônoma como membros de uma sociedade igualitária para todos.

Dessa forma, as instituições de ensino precisam capacitar os servidores para desenvolver competência que percebam suas particularidades e necessidades de flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimentos, avaliar continuamente, atuar em equipe pela eficácia do processo educativo, inclusive com professores especializados em educação especial. Assim também, as instituições de ensino devem proporcionar às pessoas com deficiência meios que possam compensar suas limitações para superarem as barreiras da comunicação e mobilidade.

Para (BRASIL, 2002), a incapacidade do deficiente implica na necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para seu bem estar ou o desempenho de determinadas atividades. Precisa-se possibilitar ao discente com deficiência oportunidades no processo de aprendizagem. E para isso, é necessário que as instituições de ensino se reorganizem e se adequem às exigências desse alunado.

Deve-se pensar a inclusão numa perspectiva humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas. O sistema educacional precisa olhar as possibilidades, proporcionar apoio às dificuldades, acolher as necessidades, atender todos sem nenhum tipo de discriminação. Esse trabalho deve ser feito através de parcerias com os pais, os alunos e a comunidade escolar, buscando sempre informações para que o processo de ensino aprendizagem realmente atenda as reais necessidades do aluno, visando a inclusão de todos no processo educacional.

O sistema educacional (escola) e a sociedade ao pensar em um processo inclusivo que atendam a diversidade humana, não devem enfatizar as desvantagens ou deficiências do educando, mas sim a maneira de melhor compreender o contexto educacional em que se manifestam as dificuldades, tornando mais adequado e acessível ao currículo.

Sendo assim, compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com deficiência encontram na classe comum ou seja, nas salas de aula do ensino regular com o propósito de igualar as oportunidades para todos por meio das ferramentas de tecnologias assistiva, visando promover uma educação inclusiva de qualidade.

Dessa forma, para o desenvolvimento deste trabalho, tivemos como objetivos: conhecer as ferramentas e utilização de tecnologia assistiva disponibilizadas para a educação inclusiva nas escolas de Ensino Fundamental, de Miracema do Tocantins – TO. Utilizou-se de pesquisas bibliográficas que percorreu todo o trabalho, onde abordou a tecnologia assistiva na contemporaneidade, a legislação que define o uso da tecnologia assistiva no sistema educacional, bem como as ferramentas tecnológicas para educação inclusiva. Portanto, por meio dos estudos realizados conclui-se que o uso da tecnologia assistiva no ensino fundamental, são ferramentas que auxiliam e promovem a autonomia das pessoas deficientes e que contribuem significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

### **Importância da Tecnologia Assistiva nas escolas de Ensino Fundamental**

Na atualidade vivemos numa sociedade que faz uso de variadas formas comunicacionais do mundo tecnológico, como: o ciberespaço, telecomunicações, os satélites de comunicações, as tecnologias de hipermídia ou de hipertexto que constituem a face denominada de tecnocultura.

Sendo assim, o uso da tecnologia assistiva na escola possibilita tanto para o educador quanto para os alunos a oportunidade de demonstrar o potencial de aprender, interagir e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem com autonomia. Por isso, torna-se necessário conhecer os recursos e ferramentas de tecnologia assistiva que facilitem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, favorecendo assim o processo de inclusão.

No Brasil o termo tecnologia assistiva foi criado oficialmente em 1988, com objetivo de beneficiar os serviços especializados que possam favorecer as pessoas com deficiência, recursos necessários que promovam a independência e autonomia para viver e conviver no contexto social. Desse modo, segundo a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a mesma define o conceito ou terminologia de tecnologia assistiva, que foi construído e aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2007, como sendo:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, pg. 26)

Desse modo, observa-se que mesmo sendo utilizado anteriormente em diversos documentos, outras terminologias conceituais, no entanto o CAT propôs o uso do termo Tecnologia Assistiva, podendo num primeiro momento utilizar como sinônimo os termos Ajudas Técnicas e Tecnologia de apoio. Mas posteriormente adotou como obrigatoriedade o termo tecnologia assistiva na escrita de documentos oficiais e instrumentos legais.

Por isso, conhecer a origem da terminologia é importante, pois faz parte das discussões direcionadas ao processo de inclusão escolar. Mas é nas instituições de ensino (escolas) que são organizados os espaços físicos e definido o método de trabalho para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), são nesses espaços que se devem analisar e adequar o mobiliário, materiais didáticos, pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva de acordo com a necessidade especial de cada aluno que está sendo atendido ou que futuramente possa necessitar de atendimento.

Nas escolas de ensino fundamental o atendimento educacional especializado, acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), onde é organizado os recursos pedagógicos de acessibilidade, tais como: materiais para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), código BRAILLE, recursos de Tecnologia Assistiva e recursos de acessibilidade ao computador, dentre outros. Esses recursos existentes nas salas do AEE, tem diversificado a realização de atividades e possibilitado um melhor processo de inclusão dos alunos com deficiência, seja ela física, mental, visual e intelectual.

Pois, as pesquisas mostram que os recursos de tecnologia assistiva, têm possibilitado a ampliação e execução de atividades diversificada, fazendo uso de materiais escolares, pedagógicos e tecnológicos, que contribuem no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a inclusão, dos alunos com deficiência, a participar em atividades escolar e extraescolar, promovendo assim o direito à liberdade e autonomia do educando.

De acordo, com o Manual de Acessibilidade, o documento aborda que:

A inclusão escolar é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão. Ela implica em uma profunda transformação nas escolas,

uma vez que envolve o rompimento de atitudes de discriminação e preconceito, de práticas de ensino que não levam em consideração as diferenças, e de barreiras de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nos ambientes escolares. Na escola inclusiva, todos devem sentir-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas. (BRASIL, 2009, pg. 21)

Dessa forma, fica evidente que a educação inclusiva é um direito, e a própria constituição federal de 1988 assegura esse direito a todos os cidadãos, quando diz que a educação é para todos, no entanto essa inclusão deve acontecer sem preconceito e discriminação. Nesse sentido, há cada vez mais ampliação e adequação dos espaços escolares, bem como, qualificação para os profissionais que atuam na área do ensino especial, pois os recursos materiais, tecnológicos, infraestrutura e formação profissional são meios necessários para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência.

Portanto, discutir educação inclusiva, não significa somente efetuar a matrícula do aluno deficiente, mas assegurar o direito oferecendo condições de permanência do mesmo nas instituições de ensino, considerando e respeitando suas necessidades seja ela física, mental, visual e intelectual.

### **Legislação que define o trabalho da Educação Inclusiva no Sistema Educacional**

Pesquisas em diversas áreas mostram que bilhões de pessoas no mundo todo convivem com algum tipo de deficiência, seja ela de natureza física, mental, auditiva, visual e intelectual. Na maioria das vezes, essas pessoas são tratadas de forma desigual e enfrentam muitas barreiras para interagir com meio social.

Neste sentido, diversos documentos foram discutidos, elaborados e aprovados, documentos esses que norteiam o trabalho das instituições de ensino, quanto ao desenvolvimento do trabalho referente a Educação Inclusiva, tais como:

- Lei Brasileira de Inclusão, LEI nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no Art. 74 que garante à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

- Decreto nº 3298 de 1999, que diz no Art. 19 que é direito de todo cidadão brasileiro com deficiência ter Ajudas Técnicas.

- Decreto nº 5296 de 2004, que dá prioridade ao atendimento e estabelece normas e critérios básicos de promoção à acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade referente a área de tecnologia assistiva.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estabelece normas e orientações para a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas regulares. Esse documento aborda a importância da presença e uso da tecnologia assistiva no ambiente escolar.

Outra contribuição importante é o livro elaborado pelo Ministério da Educação - Acessibilidade, o livro aborda diversas leis e decretos que foram elaborados no Brasil, dentre eles, podemos destacar:

O decreto número 5296, de 2 de dezembro de 2004 que regulamenta as leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, e dá outras providências. O Comitê CB-40 da ABNT, que se dedica à normatização no campo de acessibilidade, atendendo aos preceitos de desenho universal. O Comitê possui diversas comissões, definindo normas de

acessibilidade em todos os níveis, desde o espaço físico até o virtual (BRASIL, 2005, pág. 152)

Podemos abordar ainda, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limites), que traz ações diretas sobre a área de tecnologia assistiva. No eixo temático que discute acessibilidade, este eixo aborda ações que ampliam as quantidades e produtos de tecnologia assistiva, mostra a importância de elaboração de projetos de pesquisa, investimento e linha de crédito para aquisição de recursos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência, visando promover a inclusão.

Outros documentos que não podem deixar de ser citados, são os planos que foram elaborados nas esferas federal, estadual e municipal - Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação (PME), esses planos garantem em suas metas e estratégias, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados :

De acordo com o PME, na meta 4, nas estratégias, o texto diz que deve-se:

4.8. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.6. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação; 4.10. Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014, pág. 56, 57)

Segundo o PEE, na meta 6 e 24, nas estratégias, o texto aborda que deve-se:

6.3. apoiar e assessorar tecnicamente os Municípios, quanto à universalização do atendimento educacional especializado à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, contribuindo com a política de educação inclusiva; 24.28. garantir e desenvolver, em regime de colaboração com a União, recursos financeiros que assegurem os programas suplementares que promovam: c) a ampliação e a disponibilização de material didático próprio, de recursos de tecnologia assistiva e equipamentos e garantia de assistência técnica periódica; (PEE, 2015, pág. 15, 59)

Já o PME, na meta 4, nas estratégias, o texto aborda que deve-se:

4.6 manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas,



níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação; 4.8 garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.10 desenvolver pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (PME, 2015, pág. 36, 37, 38)

Todos esses documentos citados, abordam as discussões, elaborações e aprovações de documentos voltados para a educação inclusiva e recursos de tecnologia assistiva, visando a garantia da oferta de uma educação inclusiva eficiente e com qualidade, onde possam ser promovidos um melhor processo de ensino aprendizagem para os alunos deficientes.

### **Tecnologia assistiva nas escolas de ensino fundamental no Município de Miracema do Tocantins – TO.**

Para realização da coleta de dados, para compor essa parte do trabalho, foi elaborado questionário na plataforma Google Forms<sup>28</sup> sendo aplicado para os professores de quatro escolas de Ensino Fundamental do município de Miracema –TO. O trabalho iniciou da seguinte forma: foi elaborado um ofício solicitando à Secretaria Municipal de Educação, autorização para visitar as escolas e realizar a coleta de dados pela aplicação do questionário online. Dessa forma, as atividades foram iniciadas nas escolas com apresentação do ofício para equipe diretiva, que acompanhou a trajetória das atividades realizadas.

O gráfico 1 - apresenta o quantitativo de professores por instituição de ensino que participaram da pesquisa, sendo 29,2% da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vilmar Vasconcelos Feitosa, situada na Avenida Salomão Tomaz de Matos, n° 686, Setor Universitário, 20,8% da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Dalva Cerqueira Brito, situada na Rua Elite, n° 555 – Setor Santos Dumont, 25% da Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Lisias Rodrigues, situada na Rua Eduardo Dias N° 2850 Bairro Correntinho e 25% da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Nolêto que encontra-se situada na Rua 30 s/n°, Setor Universitário.

**Gráfico 1 – Porcentagem de professores que participaram da pesquisa por instituição de ensino**



Dos professores que participaram da coleta de dados por meio do formulário google forms, 95,8%, são do gênero feminino e 04,2% são do gênero masculino. Com a idade aproximada de 29 à 33 anos, foram apresentados 41,7% e acima de 34 anos 58,3%. A pesquisa mostra que 50%, possuem pós graduação ou especialização Lato Sensu, 45, 8% são graduados e 04,2 possuem ensino médio

<sup>28</sup>Disponível em: <https://goo.gl/forms/Pj29x8gYmC8zVz0l2>

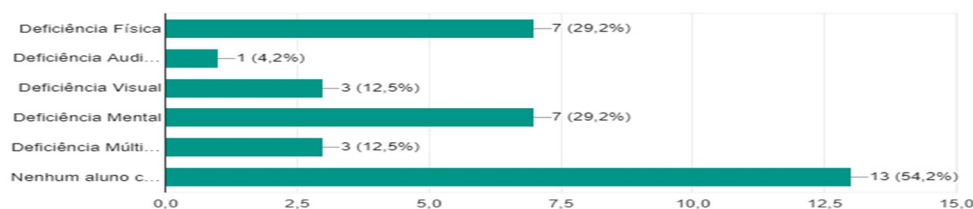
profissionalizante magistério. Dos graduados 87,5% fizeram a graduação em Pedagogia, 04,2% em Letras, 08,3% outra graduação (Educação Física).

Abordando o tempo de exercício no magistério, a pesquisa mostra que, 45,8% têm experiência num período de 16 à 20 anos, sendo 29,2% de 11 à 15 anos, 20,8% de 6 à 10 anos e 04,2% acima de 21 anos. Com referência ao ano anterior (2017), referindo ao atendimento de alunos, 58, 3% atuaram na sala de aula comum sem aluno com deficiência, 33,3% atuaram na sala de aula comum com aluno com deficiência incluído, 04,2% na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e 04,2% na Sala de Recurso Multifuncional.

Dos professores das quatro escolas, abordando a experiência com alunos, 54,2% não tiveram nenhuma experiência com aluno deficiente, 37,5% tiveram experiência com aluno deficiente num período de 1 à 5 anos, 04,2% tiveram experiência com aluno deficiente num período de 6 à 10 anos e 04,2% tiveram experiência com aluno deficiente num período de 11 à 15 anos.

O gráfico 2 - apresenta a porcentagem dos alunos deficientes atendidos pelos professores, sendo (29, 2% deficiente físico, 04,2% deficiente auditivo, 12,5% deficiente visual, com baixa visão, 29,2% deficiente mental, com Síndrome de Down, Asperger, Rett e 12,5% deficiência múltipla.

**Gráfico 2 – Tipos de deficiência**



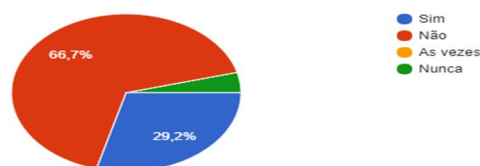
Os professores abordaram a experiência do atendimento que tiveram com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), 12,5% atenderam alunos com autismo, 04,2% atenderam alunos com síndrome de Asperger, 04,2% atenderam alunos com síndrome de Rett, 04,2% atenderam alunos com Transtorno desintegrativo da infância (psicoses), 04,2% atenderam alunos com Transtornos invasivos sem outra especificação e 79,2% não tiveram experiência com alunos com TGD.

Dando continuidade à pesquisa, os professores relataram sobre o atendimento dos alunos com altas habilidades ou superdotação, 91,7% nunca atenderam aluno com altas habilidades ou superdotação e 08,3% já tiveram experiência no atendimento com alunos com altas habilidades ou superdotação ou seja, foram atendidos de 1 à 3 alunos superdotado.

Dos alunos com deficiência, 08,3% foram alunos da Educação Infantil com faixa etária de 4 à 5 anos, 41,7% foram alunos do Ensino Fundamental anos iniciais de 1º à 5º ano, com faixa etária de 6 à 10 anos e 04,2% acima de 10 anos, 04,2% foram alunos do Ensino Fundamental, anos finais de 6º à 9º ano, com faixa etária de 11 à 14 anos.

O gráfico 3 – mostra o uso da tecnologia assistiva, na docência com aluno deficiente, 66,7% dos professores não fizeram uso de tecnologia assistiva na área de informática, 04,2% nunca usaram e somente 29,2% usaram a tecnologia assistiva na área de informática no processo de ensino aprendizagem dos alunos, de acordo com o gráfico abaixo:

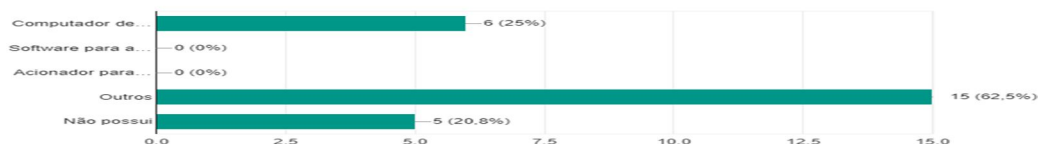
**Gráfico 3 – Uso de tecnologia assistiva na área de informática**



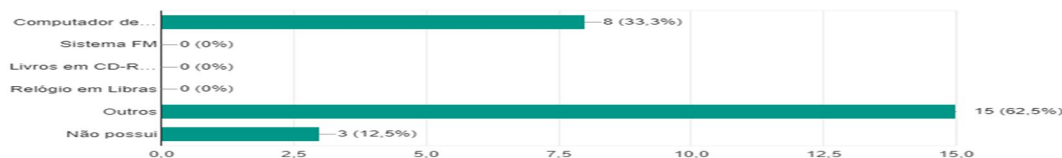
Segundo os professores que utilizaram a tecnologia assistiva na área de informática, em suas aulas, com alunos deficientes, o método adotado para o desenvolvimento das atividades, foram métodos criativos e inovadores, com uso de computador e software. Alguns professores citaram que fizeram mais uso frequente de materiais pedagógicos (jogos, bingo, fichas de palavras, números, e etc...) adaptados para cada aluno deficiente. Pois os professores abordaram que nas escolas os recursos de tecnologia assistiva se restringe mais ao computador e software instalado pelo MEC e encaminhado para as salas de recursos multifuncionais.

Nos gráficos 4, 5 e 6 mostram os recursos e equipamentos de tecnologia assistiva na área de informática existentes nas escolas, de acordo com as deficiências especificadas:

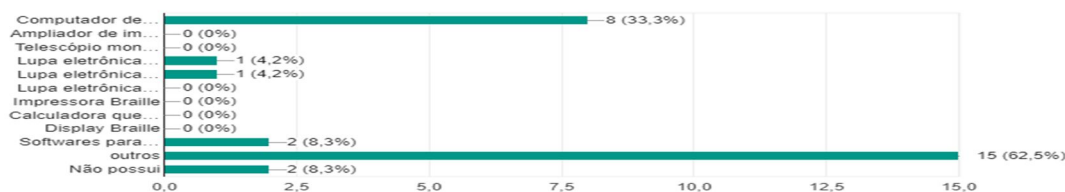
**Gráfico 4 – Recursos e equipamentos de tecnologia assistiva para deficiente físico**



**Gráfico 5 – Recursos e equipamentos de tecnologia assistiva para deficiente auditivo**



**Gráfico 6 – Recursos e equipamentos de tecnologia assistiva para deficiente visual**



O resultado apresentado pelos professores foi surpreendente, pois o computador e software são os recursos existentes e os mais usados. E nas três amostragens a porcentagem de “outros” superou as outras respostas, porém em diálogo com os professores essa opção refere-se aos materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos existentes nas escolas ou confeccionados pelos professores.

O gráfico 7 – apresenta a porcentagem de participação dos professores em cursos de formação continuada ou aperfeiçoamento que contribuiram no atendimento dos alunos com deficiência.

**Gráfico 7 – Formação continuada ou cursos de aperfeiçoamento docente**



O resultado mostrou que 12,5% participaram de formação ou cursos do AEE (Atendimento Educacional Especializado), 12,5% participaram de formação ou cursos de LIBRAS, 04,2% participaram de formação ou cursos de BRAILLE, porém a estatística mostrou que nenhum dos professores participaram de formação ou cursos de tecnologia assistiva, 08,3% participaram de formação ou cursos de educação inclusiva, não teve casos de participação em outra formação ou curso e 83,3% não participaram de nenhuma formação ou cursos de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva e tecnologia assistiva.

A pesquisa abordou que as escolas necessitam de tecnologia assistiva específica para um atendimento dos alunos com deficiência e os professores precisam de cursos de formação continuada na modalidade do ensino especial, para aprenderem a manusear as ferramentas de tecnologia assistiva na área de informática e desenvolver um trabalho docente de inclusão para os discentes, possibilitando desenvolver no cotidiano a autonomia e igualdade social.

#### **Recursos de software e hardware de tecnologia assistiva que contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.**

Como um dos objetivos dos recursos de tecnologia assistiva é melhorar a funcionalidade e promover a autonomia das pessoas com deficiência, segue sugestões de **software e hardware de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual, auditiva e física**. Tais como: Teclado expandido e programável Intelli Keys, diferentes modelos com movimento ocular, Linha Braille; Mouse e sistema Eye Max para controle do computador com movimento ocular, Linha Braille; Controle de ambiente a partir do controle remoto. Com programação de funções: apagar, acender luzes, desligar fogo ou torneira, trancar ou abrir portas; Lupa eletrônica; Aplicativos para celulares com retorno de voz; Softwares ampliadores de tela; Software OCR p/celulares de texto informativo; Impressoras braile e linha braile; Software de reconhecimento de Voz; Prancha de comunicação impressa; Vocalizadores de mensagens gravadas; Prancha de comunicação gerada com o software Boardmaker SDP no equipamento Eye Max (símbolos são selecionados pelo movimento ocular e a mensagem é ativada pelo piscar); Pranchas dinâmicas de comunicação no tablete; Software p/ celular alerta tátil-visual, close-caption/subtitles; Softwares p/ celular leitores de texto impresso (OCR); Simuladores de teclado e de mouse; Estabilizador de punho e abductor de polegar com ponteira para digitação e Telefones com teclado — teletipo (TTY).

Existem muitos outros recursos de tecnologia assistiva que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que apresentem necessidades especiais, bem como metodologias de ensino específicas para trabalhar com esse alunado.

#### **Considerações Apriorísticas:**

Este trabalho apresentou uma pesquisa investigativa através do uso de um formulário direcionado aos professores de quatro escolas de ensino fundamental no município de Miracema do Tocantins-TO, que procurou investigar a respeito da educação inclusiva e uso da tecnologia assistiva na contemporaneidade. Visto que na atualidade as pesquisas e discussões sobre essa temática vem sendo abordados em eventos educacionais.

Diante do exposto, pode-se perceber que as instituições de ensino necessitam com certa urgência, compreender que os recursos de tecnologia assistiva asseguram a acessibilidade. Pois, devido ao fato de oferecer produtos e serviços específicos ou adaptados que tornam-se capazes de diminuir a redução das limitações funcionais das pessoas em seus aspectos tecnológicos, humanos, sociais e econômicos.

Dessa forma, esta pesquisa sobre Educação Inclusiva, o uso da tecnologia assistiva na contemporaneidade, mostrou a importância de assegurar a acessibilidade com auxílio dos recursos de tecnologia assistiva para as pessoas com deficiência. Assim, possibilitou a compreensão do significado da terminologia referente à tecnologia assistiva, explicou sobre a legislação que define a educação inclusiva no sistema educacional para o ensino fundamental. Bem como mostrou as ferramentas ou recursos de tecnologias assistiva para educação inclusiva existentes nas escolas de ensino fundamental.

Portanto, o resultado da pesquisa mostrou que as escolas possuem poucos recursos ou ferramentas de tecnologia assistiva na área de informática, que os professores possuem cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada/aperfeiçoamento, mas nenhum desses cursos compõe formações voltadas para área de educação inclusiva e especificamente em tecnologia assistiva.

Desse modo, a proposta sugerida ao final desta pesquisa, é que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Miracema-TO, junto às escolas municipais, possam realizar reuniões e criar o núcleo da educação inclusiva na secretaria municipal de educação para que juntos possam elaborar o plano de ações voltado para aquisição de recursos ou ferramentas de tecnologia assistiva, bem como oferecer cursos de formação continuada na área de tecnologia assistiva para os professores das escolas de ensino fundamental, visando a ampliação e organização de estudos e pesquisas relacionadas a temática em discussão.

#### **Referências:**

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Estratégias e Orientações Pedagógicas para Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Introdução. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Manual de acessibilidade, espacial para escolas: o direito à escola acessível. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Viver sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2013.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 – Regulamenta as Leis números 10.048, de 8

de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 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. DOU de 03/12/2004. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 23/01/2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 29 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 23 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 2.977, de 08 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins – PEE.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 409, de 27 de maio de 2015. Plano Municipal de Educação – PME.

Enviado em 30/125/2019

Avaliado em 15/02/2020

## DIMENSÕES DO SUICÍDIO FEMININO NA SÉRIE *13 REASONS WHY*

Débora Mayanne Rocha Dantas<sup>29</sup>  
Francisco Vieira da Silva<sup>30</sup>

### Resumo

Pretendemos analisar neste artigo a produção de um discurso que desencadeia certas dimensões do ato suicida da personagem Hannah Baker na série *13 Reasons Why* (Os 13 Porquês). O aparato teórico que conduzirá tal análise delinea-se a partir das teorias de Foucault a respeito do discurso, do enunciado e da sexualidade e sobre o suicídio em Durkheim (2000). Metodologicamente falando, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. Por meio da análise, foi possível notar a articulação entre o discurso machista que circula na sociedade e a forma como se construiu o sofrimento da figura feminina analisada na série.

**Palavras-chave:** Discurso. Suicídio feminino. Sexualidade.

### Abstract

We intend to analyze in this article the production of a speech that unleashes certain dimensions of the suicidal act of the character Hannah Baker in the series *13 Reasons Why* (The 13 Whys). The theoretical apparatus that will conduct such an analysis is based on Foucault's theories about discourse, utterance and sexuality and about suicide in Durkheim (2000). Methodologically speaking, it is a descriptive-interpretative study of a qualitative nature. Through the analysis, it was possible to notice the articulation between the misogynistic discourse that circulates in society and the way the suffering of the female figure analyzed in the series was constructed.

**Keywords:** Discourse. Female suicide. Sexuality.

### Introdução

Quase todas as culturas fazem distinções entre o masculino e o feminino e essas diferenciações sempre solidificam consequências que originam um sistema ideológico que estabelece as relações de poder e tratamentos entre homens e mulheres. Por exemplo, a mulher por um longo período da história da humanidade teve menos acesso a cargos de poder, podendo aparecer em público somente de forma restrita e teve menos direito aos seus corpos. Esse sistema que privilegia o homem em detrimento a mulher é denominado de patriarcado. Segundo Patu e Schupp (2019), essa forma de hierarquia abrange além da relação entre os sexos, também outras formas de soberania: do senhor da casa sobre os seus filhos, dos homens livres sobre escravas e escravos, dos burgueses sobre a classe baixa e assim por diante.

Conforme Patu e Schupp (2019), o surgimento do patriarcado na história é uma questão controversa, pois alguns acreditam que esse sistema é consequência de desdobramentos históricos que começaram há cerca de 5.000 anos com a suplantação gradual de culturas anteriores. Em

---

<sup>29</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL).

<sup>30</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

contrapartida outros acreditam que ele seria uma consequência inevitável do fato que nem todos os seres humanos ficam grávidos e dão a luz a filhos, a partir dessa concepção se teria originado uma divisão de trabalho baseado no sexo, em prejuízo da mulher. No século XX, emergem nas sociedades patriarcais batalhas que rejeitam a supremacia masculina e lutam por direitos igualitários entre os sexos, essas lutam passam a ser conhecidas como pautas do movimento feminista composto por grupos de mulheres que batalham por equidade social.

Apesar de todas as conquistas e avanços sociais provenientes do movimento feminista, a tese de que a mulher é inferior ao homem ainda é aceita por diversos sujeitos. Tal concepção contribui para que as mulheres permaneçam em posição de risco e sujeitas à violência familiar, doméstica e sexual. É a partir dessas considerações que objetivamos analisar o discurso suicida da personagem Hannah Baker da série Os 13 porquês (Netflix, 2017). A escolha por este *corpus* se deu por a série representar os problemas pelos quais o gênero feminino é submetido tais como a pressão social, estrutura dominante do patriarcado e apresentar como resposta a esse sistema, o ato suicida.

É oportuno ressaltar que uma pesquisa realizada por diversas universidades e hospitais dos Estados Unidos em conjunto com o Instituto Nacional de Saúde Mental (INSM)<sup>31</sup> concluiu que a referida série está relacionada ao aumento de 28,9% nos índices de suicídio entre crianças e adolescentes nos Estados Unidos um mês após a estreia do programa na Netflix. A constatação dessa conjetura social demonstra o quanto esse dispositivo midiático influencia efeitos positivos e negativos sobre os expectadores, tornando relevante a análise do discurso produzido por esse meio midiático.

### **Reflexões sobre o suicídio e o silêncio da sociedade**

Os discursos sobre o suicídio ainda se constituem como uma espécie de tabu nas sociedades. Para contextualizar o silêncio da sociedade em relação a esse ato, recorremos a Foucault (1996), no que diz respeito à produção discursiva que, segundo ele, em toda a sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos. Nessa perspectiva, existem certos procedimentos de exclusão que permeiam o discurso, o que Foucault (1996) denomina de interdição. Nesse contexto, não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Desse modo, os discursos acerca do suicídio são silenciados pela sociedade, pois são transpassados por certos procedimentos de exclusão, considerando que se a morte é encarada ainda como tabu, a morte voluntária, o ato de tirar a própria vida é enxergado como uma forma de fraqueza pelo os que ficam.

Na esteira da investigação empreendida por Durkheim (2000) acerca do suicídio, o autor propõe que, embora o suicídio se caracterize como todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato, positivo ou negativo, realizado pela própria vítima e que sabia que produzia esse resultado, assim, sendo um ato individual, as suas origens são sociais. Nesse sentido, indaga-se: só há suicídio quando o ato de que a morte resulta é realizado pela vítima tendo em vista esse resultado? Na visão de Durkheim (2000), isso seria definir o suicídio por uma característica que, seja qual for a sua importância, tem o defeito de não ser facilmente reconhecível, tendo em vista que não é fácil de observar.

Solomon (2014) explica que os suicidas dividem-se em quatro grupos que apresentam particularidades distintas. O primeiro grupo comete suicídio impulsivamente; assim, as pessoas pertencentes a esse grupo tendem a não pensar no que estão fazendo e seus suicídios são repentinos, influenciados por um evento externo específico. Para o segundo grupo, o suicídio funciona como

---

<sup>31</sup> Informação disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48112247>> . Acesso em: 20 dez. 2019.



uma ferramenta de vingança, “essas pessoas não estão fugindo da vida, mas correndo para a morte, desejando não o fim da existência, mas a presença da obliteração.” (SOLOMON, 2014, pag.249), assim, encarando a morte como um ato consolador.

Para Solomon (2014), o terceiro grupo procura a morte com o objetivo de escapar dos seus problemas intoleráveis, elas planejam seus suicídios, deixando cartas e bilhetes para serem lidos por seus entes queridos, normalmente acreditam que somente morrendo para escapar de suas condições existenciais. O último grupo comete o suicídio como uma resposta racional para a vida. Esses sujeitos são acometidos por uma instabilidade mental, doença física ou mudança nas circunstâncias de vida, acreditam que a felicidade que possam sentir ao longo da vida, não compensa a dor, assim, recorrem ao suicídio.

Por outro lado, Durkheim (2000), apoiado nas classificações de Jousseut Moreau de Tours<sup>32</sup>, explica que existem quatro tipos principais de suicídio. O suicídio maníaco, em que o doente se mata na intenção de fugir de um perigo ou para obedecer a uma ordem de origem misteriosa que recebeu de cima, ou seja, é a alucinação ou o delírio responsável por levar ao sujeito a decisão de destruir a sua existência subitamente. O segundo tipo é o suicídio melancólico, intrinsecamente ligado a um estado de extrema depressão, de tristeza exacerbada, assim, o sujeito não consegue apreciar as relações que tem consigo e com as pessoas que o cerca. Não sentindo nenhum prazer na vida, os indivíduos dessa categoria planejam com calma os meios para executar o ato final.

Na terceira classificação estabelecida por Durkheim (2000), está o suicídio obsessivo, em que a vontade de tirar a própria vida não é causada por nenhum motivo aparente, mas somente pela a ideia fixa da morte, ou seja, uma necessidade instintiva, em que a o raciocínio não tem domínio sobre as ações dos indivíduos. Por fim, Durkheim (2000) classifica o suicídio impulsivo ou automático. Nessa condição, o ato de suicídio não é resultado de uma ideia fixa que evolui gradualmente, mas de um impulso imediato e irresistível.

É oportuno ressaltar que, embora as classificações cristalizadas por Solomon (2014) e Durkheim (2000) diversifiquem em questão de nomenclaturas, percebem-se semelhanças nas explicações dos fenômenos que resultam no suicídio e, para os pesquisadores, existe para cada grupo social uma condição específica ao suicídio. Assim, no estudo sociológico de Durkheim (2000) sobre o suicídio, o autor se propõe a debater cientificamente com dados, que existe uma determinação social externa ao sujeito que atua como uma espécie de força resultando no desejo suicida de determinados indivíduos.

Durkheim (2000) explica que só podem existir diferentes tipos de suicídios conforme as causas a que esse fenômeno seja ligado. Ou seja, para que cada um tenha uma natureza própria, é necessário que tenha condições de existência que lhe sejam específicas. Assim, para o sociólogo, o suicídio não deve ser classificado de acordo com suas características, mas, sim, por meio das causas que os produzem. Com base nesse pressuposto, Durkheim (2000) inicia a sua extensa pesquisa acerca desse objeto de estudo, analisando as condições sociais subjacentes às ocorrências suicidas e, em seguida, agrupando essas condições de acordo com suas semelhanças e diferenças, assim, classificando tipo determinados de suicídio.

Nessa perspectiva durkheimiana, devemos analisar a determinação das causas para poder entender como elas agem nos indivíduos. Portanto, é nessa perspectiva que o discurso suicida é abordado neste trabalho, notamos na personagem Hannah Blaker condições sociais que a levaram procurar o suicídio como resposta para os seus problemas, pois os eventos cataclísmicos que

---

<sup>32</sup> Médico e psiquiatra francês, famoso por escrever a tese “A influência do físico em relação à desordem das faculdades intelectuais.”

aconteceram com Hannah são resultantes de sua condição feminina em uma sociedade que ainda conserva traços do patriarcado. Sendo assim, abordaremos no próximo tópico reflexões acerca dos discursos que legitimaram a desigualdade entre homens e mulheres e conseqüentemente como a luta feminista denunciou essa marginalização do corpo feminino.

### **(Re) contando a história do (s) feminismo (s)**

Ao longo da história da sociedade ocidental, foram produzidos inúmeros discursos que legitimaram a desigualdade entre homens e mulheres. A mitologia e as religiões são exemplos de instâncias de poderes que regularizaram esses discursos. Na tradição judaico-cristã e na Grécia clássica, Pandora e Eva, duas mulheres que desempenham o mesmo papel, são responsáveis pelas desgraças humanas e da expulsão do homem do paraíso.

Perrot (2007) explica as desigualdades por trás dos discursos históricos referentes às mulheres, todos foram produzidos por homens. Analisando as origens do pensamento grego, Aristóteles fundamenta de forma radical a superioridade masculina. Para o filósofo, as mulheres são uma espécie de modelagem inacabada, como uma espécie de homem incompleto, é da natureza feminina ser passiva; em contrapartida, o homem é ativo, o pensamento de Aristóteles é responsável por modelar por um longo tempo a diferença entre os sexos.

As religiões também são responsáveis por legitimar o silenciamento do ser feminino, Perrot (2007) elucida que na Bíblia, por exemplo, Paulo (na primeira Epístola a Timóteo) prescreve o silêncio às mulheres: "A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição. Não permito que a mulher ensine nem use de autoridade sobre o marido, mas que permaneça em silêncio." (Timóteo, 2:11). Assim, por um longo período da história, as mulheres foram dominadas e silenciadas pelo poder religioso.

Durante séculos as mulheres tiveram as suas existências marginalizadas, acreditando serem culpadas pelas violências que sofriam, até que surgiram as lutas feministas, denunciado e lutando contra a opressão, dominação e exploração do corpo feminino. Segundo Garcia (2011), o termo feminismo foi utilizado primeiro nos Estados Unidos por volta de 1911, quando escritores, tanto mulheres e homens, começaram a utilizarem no lugar das expressões empregadas no século XIX, tais como *movimento das mulheres e problemas das mulheres*, que descrevia esse surgimento do *novo movimento na longa história das lutas pelos direitos e liberdade das mulheres*. Até o período do Renascimento a ideia que imperava era a de uma intensa desigualdade, das capacidades intelectuais e cognitivas entre homens e mulheres.

Em sua obra *Breve história do feminismo*, Garcia (2011) divide a história do movimento em o feminismo pré-moderno – em que se encontram as primeiras manifestações da polêmica feminista, o *feminismo moderno* ou mais popularmente conhecido como a *primeira onda*, o movimento de mulheres da Revolução Francesa que ressurgiu nos movimentos sócias do século XIX, denominado de segunda onda e o *feminismo contemporâneo* ou a *terceira onda*, que abarca as lutas do movimento dos anos 60 e 70 bem como também as novas tendências que nasceram no final dos anos 80.

O feminismo é um movimento de consciência crítica que transforma as relações de poderes entre homens e mulheres, causando transformações na democracia, desenvolvimento econômico, família, religião e Estado. Atualmente, o feminismo já não pode ser escrito no singular, pois o movimento foi florescendo em cada parte do mundo, com características e necessidades próprias de grupo de mulheres distintos.

### Dimensões do suicídio em os 13 porquês

A série citada consiste numa adaptação baseada no romance “*13 Reasons Why*” ou “Por Trezes Razões” escrito por Jay Asher, publicado em 1º de setembro de 2007. Em julho de 2017, a obra alcançou o primeiro lugar na lista de best-seller do *New York Times*. Em 31 de março de 2017, o serviço de *streaming Netflix* produziu uma adaptação em formato de série tendo como produtora executiva a artista Selena Gomez e Diana Son e Brian Yorkey como Showrunners.

A narrativa em questão conta a história de Hannah Baker, uma adolescente que cometeu suicídio. Clay Jensen, estudante do ensino médio, recebe em sua casa, uma caixa de sapatos repleta de fitas cassetes gravadas por Hannah antes de se suicidar. A caixa contém instruções para que os colegas “responsáveis” pelo o seu suicídio escutem e repassem para o próximo. Um a um, cada estudante escuta as 13 fitas, que explicam os motivos que a levaram a se suicidar.

No desenrolar do fio narrativo, Hannah, ao longo das fitas, confidencia o seu sofrimento, angústia e a omissão dos outros diante de suas aflições. *Bullying*, preconceito e abuso sexual são os agentes desencadeadores que culminam no sofrimento, depressão e conseqüentemente suicídio da protagonista. Entretanto, em meio a diversos assuntos de relevância cristalizados na série, investigaremos somente um: a concretização de um ato suicida efetivado por uma garota em resposta aos atos de violência sofridos devido à desigualdade de gênero. Optamos por esse corte metodológico por causa do discurso que conseguimos rastrear na disposição do corpo e fala dos personagens no audiovisual.

Temos a construção de enquadres semiológicos que constituem enunciados tendo em vista que estão fixos num “suporte” ocupam um “lugar” e marcam uma “data”, também temos acesso aos traços e alusão do corpo de “Quem fala?” (FOUCAULT, 2004, p.114).

Observamos a mesma estratégia fílmica no arranjo das imagens. Um plano que enquadra o corpo da personagem Hannah Baker ocupando grande parte do campo visual. Quanto ao ângulo, a câmera capta frontalmente a personagem, deixando o centro das imagens serem ocupadas por ela e por seu interesse amoroso. Ao olharmos para a posição que os dois ocupam, somos colocados diante da garimpagem de uma memória em torno desse segmento corporal, fazendo operar uma construção de imagem de gênero, uma vez que as imagens foram enquadradas de maneira a criar uma ordem do olhar.

Segundo Hannah, foi neste momento “o começo do fim”, ao negar sexo ao seu primeiro pretendente, ele contou para toda a escola que tinha transado com ela. Ao tentar negar os rumores, ninguém acreditou no discurso de negação da personagem e ela foi chamada de “presa fácil”. Notamos, então, a perpetuação de uma cultura machista a qual todos os dias várias de jovens são expostas. Este foi o primeiro ato de violência que culminou no suicido da personagem.

Nesse olhar, percebemos que essa violência simbólica só se solidificou por causa da desigualdade de gênero e dos traços patriarcais ainda existentes em nossa sociedade, para Foucault (1999), em qualquer sociedade existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem as verdades, nessa conjetura, a noção de “verdade” consiste em procedimentos regulamentadores para a produção e circulação de enunciados, nesse sentido está intrinsecamente ligada a sistemas de poder.

Em a “História da Sexualidade: a vontade do saber”, Foucault (1999) expõe o funcionamento da engrenagem de poder legitimado pelos dispositivos disciplinares (igreja, exercito, escolas, família), que materializam as verdades na sociedade. O pensador francês expõe um quadro da história da

sexualidade, evidenciando como os mecanismos de poderes entrelaçados com as instituições disciplinadoras, legitimaram verdades sobre o corpo. Assim, em qualquer sociedade, existem redes de poder que transpassam e estabelecem o corpo social, é nessa tessitura de poder que os discursos se fixam.

É nessa conjectura que o acontecimento em análise foi o início do percurso mórbido de Hannah, ao ter sua imagem sendo difamada por todos os alunos, sendo chamada de “vagabunda” e consequentemente tendo a sua verdade invisibilidade por um sistema que ainda perpetua fortes traços do patriarcalismo, ela se isolou do convívio social com seus colegas de escola. Para Durkheim (2000), se o indivíduo se isola é porque os laços que o uniam aos outros estão frouxos ou rompidos, é porque a sociedade, nos pontos em que ele tem contato com ela, já não está fortemente integrada, ou seja, as inadequações que separam as consciências e as tornam estranhas umas às outras provêm do afrouxamento do tecido social. Então, Hannah se isolou socialmente, rompendo com os laços sociais aos quais estava ligada naquele ambiente escolar e assim ficando sozinha para lidar com suas dores. É oportuno ressaltar que essa violência simbólica só se cristalizou devido a se tratar de um sujeito pertencente ao gênero feminino.

Deparamo-nos, em seguida, com imagens arquitetadas em meio a ângulos, planos e momentos decisivos para a concretização do suicídio da personagem, a disposição do corpo feminino remete a sua submissão ao corpo masculino, essa cena retrata o estupro sofrido por Hannah. Portanto, temos a reafirmação da construção da violência sofrida pela mulher devido às questões que envolvem desigualdades e preconceitos de gêneros. Na concepção foucaultiana (1996), os dispositivos de poder atravessam o corpo produzindo práticas discursivas, tornando-o marcado de história. Desse modo, os corpos são portadores de valores, especialmente o corpo das mulheres que se configuram como uma forte ferramenta de controle coletiva,

Nessa perspectiva, o corpo de Hannah é docilizado pela dominação masculina e assim acontece o estupro. Então, o suicídio que antes era visto pela personagem somente como uma opção, depois desse ato de violência passa a ser a única resposta real para seus problemas, tendo em vista que durante a narrativa os seus problemas, os seus sofrimentos e a sua voz foram silenciados pela sociedade. Os seus colegas de escola não acreditavam nela e os que sabiam a verdade se omitiram diante de suas aflições. Os professores fingiam não enxergar o momento doloroso pelo qual a personagem estava passando, os seus pais também se configuram como figuras ausentes durante os momentos dolorosos de Hannah.

A única alternativa que a personagem encontrou para lidar com os seus problemas foi o suicídio. Para ela, o ato de se suicidar era gerar uma resposta para todas as razões que fizeram sofrer. No desenvolver do fio discursivo da história de Hannah Baker, notamos que ela não encontrou outra resposta para seus problemas, a não ser a morte. Para Durkheim (2000), cada suicida confere a seu ato uma marca pessoal que expressa seu temperamento, ou seja, as condições especiais em que ele se encontra, no caso da personagem o suicídio se configurou como uma ferramenta de salvação para suas dores, sofrimentos e angústias silenciadas.

## **Conclusão**

O nosso objetivo aqui esteve pautado em identificar a prática suicida feminino como resposta a um ato de violência que foi construído na série Os 13 Porquês (2017). Acreditamos que questionamos os problemas acerca de gênero e do silenciamento da sociedade perante violências sofridas por mulheres, fazendo alusão como nos posicionamos enquanto sujeitos, tendo em vista que os formatos de séries se configuram como um produto cultural que circulam em nossa sociedade.

Assim, foi possível notar a simetria entre o discurso machista que circula na sociedade e a forma como se construiu o sofrimento da figura feminina analisada na série, as violências que Hannah Baker sofreu se construíram através da memória coletiva, de maneira que podemos problematizar o modo como as desigualdades de gênero ainda existentes produzem formas de abusos psicológicos e físicos para o gênero feminino, bem como também o modo como a mulher vem sendo discursivizada nas vitrines midiáticas da contemporaneidade, já que no percurso história da cultura ocidental a mulher sempre foi representada como um ser inferior, com sua voz silenciada.

### Referências

- DURKHEIM, Émile. **O suicídio: Estudo de Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 275 p.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade Ltda, 2011.
- PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PATU; SCHUPP, Antje. **Uma breve história do feminismo no contexto euro americano**. São Paulo: Blucher, 2019.
- SOLOMON, Andrew. **O demônio do meio-dia: uma Anatomia da Depressão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- Enviado em 30/12/2019  
Avaliado em 15/02/2020

## A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS ACERCA DO MERCADO DE TRABALHO EM PERÍCIA CONTÁBIL.

Douglas de Carvalho Castro<sup>33</sup>

João Vittor Vilar da Silva<sup>34</sup>

Nélida de Oliveira Santos<sup>35</sup>

Nivianne Lima dos Santos<sup>36</sup>

### Resumo

O mercado de trabalho para os acadêmicos de Ciências Contábeis tanto no âmbito público quanto privado é bem amplo, sendo composta por várias áreas, entre elas a Perícia Contábil, a qual é dividida em judicial, semijudicial, extrajudicial e arbitral. Diante disso, o objetivo desse artigo é verificar a percepção dos alunos no último período do curso de Ciências Contábeis, sobre o mercado de trabalho em Perícia. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e descritivo. Foi analisado que, mesmo sendo uma área de boa atuação e carência de profissionais, os alunos do último período se sentem despreparados para atuar.

**Palavras-Chaves:** Contabilidade. Mercado de trabalho. Perícia Contábil.

### Abstract

The labor market for accounting sciences academics both in the public and private spheres is very broad, consisting of several areas, including accounting expertise, which is divided into judicial, semijudicial, extrajudicial and arbitral. Therefore, the objective of this article is to verify the perception of students in the last period of the Accounting Sciences course, about the work market in Expertise. This is a bibliographic and descriptive study. It was analyzed that, even though it is an area of good performance and lack of professionals, students in the last period feel unprepared to act.

**Keywords:** Accounting. Labor market. Accounting expertise.

### Introdução

A contabilidade é uma ciência social que tem por objetivo o patrimônio das entidades econômicas e administrativa, além disso tem como objetivo principal controlar o patrimônio dessas entidades em decorrência das variações.

Deve-se atentar que a contabilidade é dividida em diferentes ramos, o que possibilita ao acadêmico que está se formando e entrando no mercado de trabalho seguir as vertentes que ele desejar. E um dos ramos, é a Perícia Contábil, área que agrega características da área do direito e da contabilidade.

O Conselho Federal de Contabilidade observando a evolução e a importância da perícia contábil, fez-se assim atualizar e aprimorar essa área por meio das normas técnicas NBC TP 01 Perícia Contábil e NBC PP 01 Perito Contábil. A diferença entre ambas é que a primeira estabelece critérios inerentes à atuação do contador na condição de perito e a segunda estabelece regras e procedimentos técnicos-científicos referentes à realização de perícia contábil.

---

<sup>33</sup> Graduando no curso de Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Piauí.

<sup>34</sup> Graduando no curso de Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Piauí.

<sup>35</sup> Graduando no curso de Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Piauí.

<sup>36</sup> Mestra em Contabilidade. Docente na Universidade Federal do Piauí.

No meio acadêmico, a disciplina de perícia contábil quase sempre pode ser ligada e confundida com a disciplina de auditoria contábil. Isso porque muitos acadêmicos desconhecem as diferenças entre ambas, já que a perícia é a prova elucidativa dos fatos que trabalha com o todo, enquanto a auditoria é uma revisão, verificação, que é feita de tempos em tempos e trabalha com amostragem.

Assim, qualquer que seja área de atuação é preciso saber diferenciar e conhecer melhor cada área que a contabilidade oferece, visando o término da graduação, ou até mesmo por interesse profissional exercer qualquer uma delas.

Esse artigo tem como objetivo verificar a percepção dos alunos no último período do curso de ciências contábeis, sobre o mercado de trabalho em Perícia Contábil, com justificativa de ver qual a percepção desses alunos concluintes do curso de ciências contábeis sobre o mercado de trabalho em perícia.

Analisando a coleta de dados nos cursos de duas instituições de ensino superior distintas, uma privada e outra pública, foi possível analisar os fatos e tirar as conclusões que embasam o objetivo geral e responde à questão problema aqui definida.

De antemão é possível observar que mesmo sendo uma área de grandes oportunidades e boa remuneração, os alunos que estão concluindo não se sentem preparados para atuar na área.

O trabalho está seguido do referencial teórico onde foram abordados os aspectos históricos da perícia contábil, os conceitos e os tipos de perícia contábil. Logo após o referencial teórico, tem-se a metodologia onde foram traçados os procedimentos que nortearam a análise e discussão dos dados, concluindo com as considerações finais.

### **Perícia contábil e aspecto histórico**

Segundo Alberto (2002), a perícia existe desde os mais remotos tempos da humanidade, por conta do processo civilizatório para caminhar da animalidade a racionalidade.

Assim, pode-se definir perícia como a habilidade adquirida por alguém com conhecimento especializado em determinado assunto com objetivo de analisar os quesitos relacionados a determinado tema.

A perícia é uma ferramenta que possibilita a análise de questões que precisem de uma apuração mais detalhada. Assim, cabe ao profissional perito possuir qualidades que façam do seu trabalho um aparato para a solução de casos.

Pelas palavras de Sá (2011, p. 03), podemos conceituar,

Perícia Contábil é a verificação de fatos ligados ao patrimônio individualizado visando oferecer opinião, mediante questão proposta. Para tal opinião realizam-se exames, vistorias, indagações, investigações, avaliações, arbitramentos, em suma todo e qualquer procedimento necessário à opinião (Sá, 2011, p. 03).

Logo, a perícia contábil é uma atividade executada por um profissional e constitui por um conjunto de procedimentos técnicos-científicos destinados a atingir elementos de provas reais sobre um caso a ser verificado, mediante um parecer pericial em concordância com os preceitos jurídicos e profissionais.

Segundo Silva e Paiva (2018), a perícia contábil começou a ser praticada com maior intensidade no final do século XX, com a publicação de alguns registros. Isso pode ser analisado pela crescente expansão de empresas e sua relação com problemas enfrentados por algumas delas na justiça.

### **Tipos de perícia contábil**

A perícia é um campo da contabilidade que tem divisões distintas, identificáveis e definíveis, onde o profissional perito deve atuar. É por meio dessa segmentação que ocorre as particularidades intrínsecas e tecnológicas da área. Os diferentes tipos de atuação definirão suas características, definida pelo ambiente judicial, semijudicial, extrajudicial e arbitral (Ornelas, 2011).

**Quadro 1- tipos e conceito de perícia contábil.**

<b>TIPOS DE PERÍCIA</b>	<b>CONCEITO</b>
Perícia Judicial	Para Sá (2011), a Perícia Contábil Judicial tem como objetivo servir de prova ou arbitramento no âmbito Judiciário, deve ser solicitada apenas por um Juiz ou pelas partes envolvidas no conflito e ser executada por um perito contábil nomeado e registrado no Conselho Regional de Contabilidade, assim como no cadastro de peritos da comarca na qual se encontra a ação.
Perícia Semijudicial	É a perícia realizada dentro do aparato institucional do Estado, porém fora do Poder Judicial, tendo como finalidade principal ser meio de provas nos ordenamentos institucionais. Essa modalidade ainda se divide em 3 espécies, são elas a policial, parlamentar e administrativo-tributário.
Perícia Extrajudicial	Essa modalidade não está ligada com o Estado, ou seja, o perito será contratado nesse caso de acordo com a vontade das partes envolvidas. Ela tem como finalidade apenas demonstrar a veracidade das informações, discriminar interesses dos envolvidos, comprovar desvios ou fraudes, dentre outros.
Perícia Arbitral	A perícia arbitral será realizada por um perito arbitral, não se enquadrando a nenhuma das modalidades de perícia anterior por conta de sua característica especial de atuar parcialmente como judicial e extrajudicial.

**Fonte:** elaborado pelos autores (2019).

Pelo quadro 1, observa-se que cada uma possui suas especificidades e tratam de assuntos e áreas distintas, mas com um único objetivo que é a justa solução do litígio.

### **Requisitos necessários à atuação como perito**

Tem-se que essa profissão é privativa do Bacharel em Ciências Contábeis conforme determina o Decreto-Lei nº 9.295/46 na alínea “c” do art. 25, que se faz necessário que o laudo pericial contábil e o parecer contábil somente sejam elaborados por contador que esteja devidamente registrado e habilitado em Conselho Regional de Contabilidade (SILVA; MATIAS, 2011).

Destaca-se também que a NBC TP 01 estabelece a perícia contábil como de competência exclusiva de contador em situação regular perante o Conselho Regional de Contabilidade de sua jurisdição (NBC TP 01, 2015). Bem como o Código Civil também manifesta a necessidade desse perito ser Bacharel em Contabilidade:

Art. 145 – Quando a prova do fato depender de conhecimento técnico ou científico, o juiz será assistido por perito, segundo o disposto no



Art. 421. § 1º- os peritos serão escolhidos entre profissionais de nível universitário, devidamente inscritos no órgão de classe competente [...].

§ 2º- Os peritos comprovarão sua especialidade na matéria sobre que deverão opinar, mediante certidão do órgão em que estiverem inscritos. § 3º- Nas localidades em que não houver profissionais qualificados que preencham os requisitos dos parágrafos anteriores, a indicação dos peritos será de livre escolha do juiz (BRASIL, 1973).

A partir da Instrução Normativa CVM nº 591/17 passa a ser necessário também como requisito o registro no Cadastro Nacional dos Peritos Contábeis (CNPIC) resultante da aprovação no Exame de Qualificação Técnica.

O Perito Contábil, através da NBC PP 01, é definido da seguinte forma:

2. Perito é o contador, regularmente registrado em Conselho Regional de Contabilidade, que exerce a atividade pericial de forma pessoal, devendo ser profundo conhecedor, por suas qualidades e experiências, da matéria periciada.

3. Perito oficial é o investido na função por lei e pertencente a órgão especial do Estado destinado, exclusivamente, a produzir perícias e que exerce a atividade por profissão.

4. Perito do juízo é nomeado pelo juiz, árbitro, autoridade pública ou privada para exercício da perícia contábil.

5. Perito-assistente é o contratado e indicado pela parte em perícias contábeis (CFC, 2015).

### Técnicas de perícia contábil

O planejamento da perícia é a etapa do trabalho pericial, que antecede as diligências, pesquisas, cálculos e respostas aos quesitos, na qual o perito estabelece os procedimentos gerais dos exames a serem executados no âmbito judicial, extrajudicial para o qual foi nomeado, indicado ou contratado, elaborando-o a partir do exame do objeto da perícia.

Sá (2005) expõe o plano de trabalho em perícia contábil, que nada mais é do que a previsão, racionalmente organizada, para a execução das tarefas, no sentido de garantir a qualidade dos serviços, pela redução dos riscos sobre a opinião ou resposta.

As técnicas básicas de perícia são constituídas para o laudo pericial ser construído e é necessário que o perito examine documentações, faça vistoria, indagações, investigações, arbitramento, mensurações, avaliações e certificações.

O quadro abaixo resume bem essas técnicas utilizadas para a averiguação dos fatos.

**Quadro 2- Técnicas básicas de perícia.**

<b>Exame</b>	é a análise dos elementos constitutivos da matéria. Pressupõe a decomposição dos elementos da matéria examinada em tantas partes quantas forem necessárias à formação da convicção a respeito delas.
<b>Vistoria</b>	é o ato de verificação do estado circunstancial do objeto pericial concreto: pessoa, máquina, documento, condições ambientes, etc.

<b>Indagação</b>	é o ato pericial de obtenção do testemunho pessoal daqueles que têm ou deveriam ter conhecimento dos fatos ou atos concernentes à matéria periciada.
<b>Investigação</b>	a investigação é a pesquisa que busca trazer ao laudo o que está oculto por quaisquer circunstâncias.
<b>Arbitramento</b>	está relacionado à solução de controvérsias por critério técnico, como constante das normas contábeis. Portanto é a técnica que determina valores por procedimentos estatísticos e analógicos.
<b>Avaliação</b>	é a análise e identificação do valor de coisas, bens direitos, obrigações, despesas e receitas, por critério puramente objetivo, calculável ou demonstrável.
<b>Certificação</b>	é a informação trazida ao laudo pelo perito com caráter afirmativo cuja autenticidade é reconhecida em função da fé pública atribuída ao profissional.

**Fonte:** adaptado Alberto (2002)

Esse conjunto de técnicas visa buscar através de métodos próprios, mostrarem em que consiste a prova pericial, qual a sua origem e fundamentação, desta forma, o laudo ficará mais bem elaborado e com informações precisas. Além disso, o perito deve ser observador, criterioso para encontrar a prova do fato e levar as respostas ao juízo para tirar suas conclusões e resolver o litígio.

### **Metodologia**

Este estudo de caráter bibliográfico e descritivo buscou verificar a percepção dos alunos em último período do curso de Ciências Contábeis sobre o mercado de trabalho em Perícia Contábil.

Quanto aos objetivos a pesquisa se configura como um estudo bibliográfico, onde foram analisados aspectos históricos e conceituais sobre a Perícia Contábil em livros, monografias, artigos e documentos. Já que a pesquisa bibliográfica é constituída no levantamento de toda a bibliografia já publicada em relação a determinado assunto. (LAKATOS E MARCONI, 2001).

Quanto aos procedimentos a pesquisa se qualifica como descritiva, uma vez que este estudo buscou descrever a opinião de um grupo de alunos que estão cursando a disciplina de Perícia Contábil sobre a sua percepção do mercado de trabalho. Como afirma Gil (2008), a pesquisa descritiva busca “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.”

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário contendo 17 questões fechadas e abertas aos alunos que estão tendo contato com a disciplina Perícia Contábil na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da Universidade Maurício de Nassau, a um total de 37 alunos, sendo 19 alunos da UFPI e 18 da Nassau.

## **Análise e discussão dos dados**

Num primeiro momento atentou-se a caracterização da amostra. Onde na primeira pergunta observou-se o gênero dos respondentes, sendo possível identificar que 59,5% dos estudantes são do sexo masculino e 40,5% são do sexo feminino.

Em relação a faixa etária, destaca-se que 63% dos respondentes tem até 24 anos e 37% possuem mais que 24 anos, o que representa um valor significativo de jovens universitário em detrimento aos de mais idade.

Na terceira pergunta buscou se identificar quais dos respondentes eram discentes da Universidade Federal do Piauí e quais eram da Nassau, onde foi possível identificar que 51,40% estudam na UFPI e 49,60% estudam na Nassau, valor quase que proporcional.

Ainda dentro da perspectiva de definir a amostra foi perguntado sobre o período previsto para a conclusão de curso da graduação em Ciências Contábeis, sendo possível verificar que 70,3% dos discentes concluirão o curso em 2019.2, o que corrobora com fato de que a presente pesquisa seria aplicada aos alunos cursando o último período em caráter de formandos. Assim como foi possível observar que 29,7% só formarão após esse período, fato esse que pode ter sido ocasionado por atrasos em outras disciplinas ou mesmo discentes de outros períodos que estão adiantando a grade curricular.

Em segundo momento buscou-se de fato verificar a percepção dos discentes acerca do mercado de trabalho, para tanto, foi perguntando se os discentes pretendiam seguir na carreira e fazer uma especialização na área. 56,7% da amostra disse que não e 43,24% afirmaram que sim. Quanto do seguimento na profissão, 51,4% afirmaram que talvez seguissem, 29,7% disseram que sim e apenas 18,9% consideraram que não. Isso representa que existe pouca certeza por parte dos respondentes quanto ao mercado de trabalho.

Em vista a isso foi questionado sobre se os mesmos já pensaram alguma vez em ser perito contador, a pesquisa mostra que 54,1% nunca se viram exercendo essa área específica da contabilidade, representando pouca concordância com a indagação feita.

Outro fator a ser considerado foi se os estudantes conheciam ou já tiveram contato com algum perito contador em eventos, palestras ou outros lugares. 86,5% afirmaram que não e apenas 13,5% afirmaram que sim. Isto é, apenas 5 alunos tiveram contato com algum perito e desses 5, 4 são da Nassau.

Nessa parte do questionário adentrou-se de fato nas questões acerca do mercado de trabalho do perito contador. E para chegar ao objeto do trabalho buscou-se verificar qual o nível de interesse dos estudantes por essa área contábil e foi possível observar que um número muito pequeno, apenas 27% da amostra, já se interessou por saber como é a situação da busca desse profissional no mercado local, mas a maioria 59,5% considera que o mercado paraibano não oferece boas oportunidades.

Quando da procura desse profissional em outras regiões esse percentual sobe, mas não em valor muito considerável, onde apenas 37,84% afirmaram que já fizeram algum tipo de busca afim de averiguar as oportunidades existentes.

E com base na afirmativa anterior, foi perguntando se os discentes iriam para outras regiões do país em busca dessas melhores oportunidades, e ainda assim a resposta foi negativa, 54,1% afirmaram que não iriam. Mesmo a maioria dos discentes terem demonstrado pouco interesse pela

profissão, cerca de 84% consideram ser uma profissão que gera grandes benefícios econômicos e apenas 16% acredita que não.

Ainda sobre essa mesma vertente, perguntou-se os estudantes consideravam ser uma profissão promissora 89,2% afirmou que sim e 10,8% afirmou que não.

Ao serem questionados sobre como eles se sentem para o exercício da profissão 78,4% disseram que não se sentem capacitados, e apenas 21,6% disseram que sim. Isso poderia ser solucionado com apresentação de casos práticos e com a presença de algum profissional atuante na área apresentando um pouco de suas vivências.

Por fim, foi questionado sobre se os respondentes pretendem realizar o Exame de Qualificação Técnica após o término do curso e 51,4% dos discentes afirmaram que sim, pretendem realizar o EQT e os outros 48,6% afirmaram que não. Evidenciando o fato de que apesar de um número expressivo de respondentes não se considerarem aptos aos exercícios, não deixariam de submeter-se ao exame.

### **Considerações finais**

Buscou-se ao longo deste trabalho verificar a percepção dos alunos em último período do curso de Ciências Contábeis sobre o mercado de trabalho em Perícia Contábil, sendo possível afirmar que este objetivo foi alcançado, uma vez que foi viável a análise da percepção dos discentes respondentes.

A pesquisa mostra que a grande maioria dos discentes não se consideram preparados para o mercado de trabalho. Destacando o fato de que poucos se interessam pela profissão e pela situação da procura desses profissionais em Parnaíba e nas demais regiões do país, mesmo considerando ser uma profissão de grande retorno financeiro e de caráter promissor.

O resultado da pesquisa aponta que a disciplina é considerada como boa, o que mostra que os alunos possuem interesse no assunto, no entanto um número muito restrito já teve contato com algum perito, o que explica o fato de eles considerarem o mercado local sem muitas oportunidades.

Destaca-se, ainda, o fato da grande maioria da amostra não se considerarem aptos ao exercício da profissão, mesmo assim cerca da metade dos respondentes pretendem realizar o Exame de Qualificação Técnica.

Por fim, observa-se que o mercado de trabalho em Perícia Contábil em Parnaíba é de fato pouco explorado e a falta da figura de profissionais na vida acadêmica desses estudantes os fazem acreditar na impossibilidade do seguimento e êxito na carreira de perito.

Sugere-se para trabalhos posteriores a realização de uma pesquisa comparativa entre regiões do país a estudantes universitários e recém-formados, afim de verificar aspectos e diferenças de oportunidade em cada uma delas, bem como constatar se há diferença de perspectiva sobre o mercado de trabalho para os estudantes em relação aos já formados.

### Referências

- ALBERTO, V. L. P. Perícia Contábil. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- BRASIL. Lei n°. 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil. Brasília-DF, DOU de 17.11.73.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. NORMAS BRASILEIRA DE CONTABILIDADE PP 01 – Perito Contábil. De 27 de fevereiro de 2015. Disponível em: Acesso em: 05/10/2019.
- \_\_\_\_\_. NORMA BRASILEIRA DE CONTABILIDADE – NBC TP 01, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2015. Disponível em: <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?Codigo=2015/NBCTP01](http://www1.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2015/NBCTP01)> Acesso em: 09/10/2019.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. (2001). Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6ª ed., São Paulo: Atlas.
- ORNELAS, Martinho Mauricio Gomes de. Perícia Contábil. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- SÁ, A. L. Perícia Contábil. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- \_\_\_\_\_. Perícia Contábil. 10. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- SILVA, G. C.; MATIAS, M. A. Perícia Contábil: a visão dos contadores mineiros sobre os requisitos necessários, as atribuições e o campo de atuação da área. Revista Mineira de Contabilidade, v. 2, n. 42, p. 28-35, 2011.
- SILVA, Verônica de Oliveira; PAIVA, Jonas. Perícia Contábil, Prática Pericial: Estudo de Caso. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 02, Vol. 02, pp. 110-145, Fevereiro de 2018.
- Enviado em 30/125/2019  
Avaliado em 15/02/2020

## REALIZAÇÕES MORFOSSINTÁTICAS DAS PREPOSIÇÕES NO PB: UM ESTUDO DO *PARA* NA ESTRUTURA ARGUMENTAL<sup>37</sup>

Elizete de Aguiar Miranda<sup>38</sup>  
Welber Nobre dos Santos<sup>39</sup>

### Resumo

No português brasileiro, a forma *para* como introdutora de sintagmas preposicionados está relacionada a questões de ordem semântica, como atribuições de papéis temáticos e gerar constituintes sintáticos distintos nas estruturas argumentais: complementos e adjuntos. Assim, nosso objetivo é o de descrever, por meio da teoria gerativista, em que contexto sintático-semântico a preposição *para*, como item lexical ou funcional, ocorre como introdutora de complementos ou adjuntos, propiciando a projeção (interna ou externa) ou contida no VP. Para tanto, utilizamos uma amostra constituída de manchetes com recorrências dessa forma, extraídas de jornais *online* brasileiros, a saber: *Folha UOL* e *Estado de Minas*.

**Palavras-chave:** teoria gerativista, complementos, adjuntos.

### Abstract

In Brazilian Portuguese, the *for* form as an introducer of prepositional phrases is related to semantic issues, such as thematic role assignments and generating distinct syntactic constituents in argument structures: complements and adjuncts. Thus, our objective is to describe, through the generativist theory, in which syntactic-semantic context the preposition *for*, as a lexical or functional item, occurs as an introducer of complements or adjuncts, providing the projection (internal or external) or contained in VP. For this purpose, we used a sample consisting of headlines with recurrences in this way, extracted from Brazilian *online* newspapers, namely: *Folha UOL* and *Estado de Minas*.

**Keywords:** generativist theory, complements, adjuncts.

### Introdução

A forma *para* na língua em uso do português brasileiro (PB) pode ocorrer em diferentes situações. Dependendo do contexto linguístico analisado, pode desempenhar distintas funções gramaticais, a saber: verbo (*João para de falar quando Maria chegou*), conjunção (*João estudou para tirar nota máxima na prova*) ou preposição (*João trouxe o livro para Maria*). Sobre este último uso, percebemos que pode funcionar como um sintagma preposicionado para introduzir complementos ou adjuntos nas sentenças do português.

Segundo Chomsky (1986), essas noções de argumento (argumento externo e interno) e adjunto são organizadas formalmente em termos de inclusão e continência: um argumento é um constituinte incluído na projeção máxima do núcleo com o qual está relacionado. Por outro lado, um

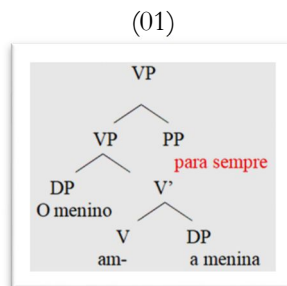
---

<sup>37</sup> Este artigo constitui-se num trabalho final de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertada no primeiro semestre de 2019, intitulada Fundamentos de Linguística Teórica e Descritiva II: Sintaxe, ministrada pelo Prof. Dr. Fábio Bonfim Duarte.

<sup>38</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos do POSLIN, Faculdade de Letras da UFMG.

<sup>39</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos do POSLIN, Faculdade de Letras da UFMG. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

adjunto é um constituinte que está apenas contido na projeção máxima de um núcleo. Vejamos um exemplo<sup>40</sup> adaptado de Mioto (2000):



Assim posto, nosso objetivo neste artigo é o de descrever, por meio da teoria gerativa, em que contexto sintático-semântico a preposição *para*, como lexical ou funcional, ocorre como introdutora de complementos ou adjuntos, propiciando a projeção (interna ou externa) ou contida no VP. Para tanto, como se trata de um trabalho que privilegia a língua em uso, utilizaremos como *corpus* de análise manchetes extraídas de dois jornais *online* brasileiros: Folha UOL e Estado de Minas, com recorrências da preposição *para*, por considerarmos que esse item é produtivo nesse tipo de texto.

Por razões metodológicas, dividimos este artigo em três seções: na primeira, traremos concepções teóricas dos estudos semânticos e sintáticos, como papéis temáticos, complementos e adjuntos; na segunda, análise dos dados e estudo das preposições lexicais e funcionais, sobretudo da preposição *para*, na estrutura constitutiva das sentenças; por fim, as considerações feitas a partir das análises.

### Aporte teórico

Buscamos aparatos teóricos na interface Sintaxe-Semântica capazes de contribuir com o nosso trabalho. Para as noções de papéis temáticos, estruturas argumentais, complementos e adjuntos, recorreremos aos estudos de Cançado & Amaral (2016), Mioto (2000), Kato & Mioto (2005), e à teoria gerativa de Chomsky; em relação à distinção entre preposições funcionais e lexicais, utilizamos Berg (2005) e Cançado (2009); já no que diz respeito à estrutura constitutiva das sentenças, valemo-nos dos pressupostos de Chomsky (1998); Adger (2004) e Mioto (2000).

### Noções de papéis temáticos

Na literatura linguística, há inúmeras discussões sobre definições dos papéis temáticos. Cançado & Amaral (2016) fazem uma reanálise dessa teoria e propõem que essa dependência pode se dar nas relações de sentido que se estabelecem entre o verbo e os seus argumentos (sujeitos e complementos), isto é, o verbo atribui funções, um papel temático para cada argumento, estabelecendo uma relação de sentido com seu sujeito e seus complementos. Assim, papéis temáticos estão relacionados à seleção semântica anterior a sintaxe para lhe atribuir funções de sujeitos ou de complementos (internos e externos) e serem projetados em suas posições no VP.

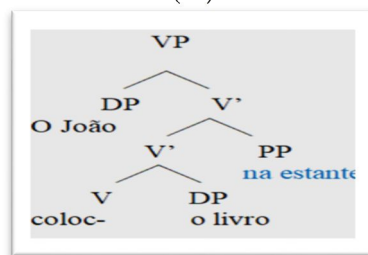
<sup>40</sup>Não levaremos em consideração aspectos referentes ao sintagma cujo núcleo é (I) e a flexão finita: sintagma flexional (IP), pois não fazem parte dos objetivos do nosso trabalho.

Dessa forma, Cançado & Amaral (2012) apresentam uma lista mais abrangente de papéis temáticos<sup>41</sup>. As autoras evidenciam que, por permitir a entrada de números diferentes de papéis temáticos, os verbos são os principais atribuidores de papéis temáticos, mas não descartam nomes, adjetivos e algumas preposições, que dependendo de sua posição na sentença, também atribuem papéis temáticos a seus complementos. Em relação a esses papéis temáticos, a ordenação da hierarquia proposta pelas autoras é representada abaixo, em concordância com as configurações sintáticas equivalentes:

- (02) a. Agente ou causa>Paciente ou Tema ou Resultativo  
>Objeto Estativo>Locativo  
b. Sujeito>Complemento>Adjunto

Ao analisarmos uma sentença do tipo *O João colocou o livro na estante*, percebemos que cada parte dessa sentença desempenha um papel diferente. Isso confirma a ideia de que é a partir dos verbos que os sentidos dos sujeitos e complementos são atribuídos, com exigências semânticas e realizações sintáticas. Para Cançado e Amaral (2016), nessa sentença, o verbo *colocar* exige três argumentos. Vejamos a representação arbórea dessa mesma sentença:

(03)



A partir desse raciocínio, temos que o verbo *colocar* exige três argumentos para saturar seu sentido, com o terceiro introduzido por preposição. Segundo a Teoria da Hierarquia Temática proposta acima, quando um argumento recebe papel temático de agente, este será o sujeito: *o João*; já os complementos: *o livro* e *na estante*, recebem papel temático de Tema e Locativo, respectivamente, sendo que o último é introduzido por preposição.

### Complementos e adjuntos na organização do VP

É relevante iniciar esse tópico retomando a teoria VP Shells proposta por Adger (2004) sobre argumentos. Para esse autor, nas estruturas complexas constitutivas dos VPs, alguns argumentos são originados internamente ao VP, enquanto outros surgem externamente, facilmente acomodados numa estrutura com verbos que pedem somente um argumento. Já para os verbos que pedem dois ou três complementos, os ergativos, como *rolar*, é necessário restringir as escolhas para preencher as funções sintáticas de cada argumento.

Para isso, esse autor segue os princípios da GU na correlação da estrutura temática com a estrutura sintática de maneira uniforme, a UTAH, propondo que dois argumentos que cumprem a mesma função temática no que diz respeito a um determinado predicado devem ocupar a mesma posição subjacente na sintaxe. Assim, em *A bola rolou colina abaixo*, teremos o V, *rolou*, que é fundido

<sup>41</sup>Como o nosso foco não é a lista detalhada desses papéis temáticos, não entraremos em detalhe. Para uma análise mais aprofundada, cf. Cançado (2012; 2018).



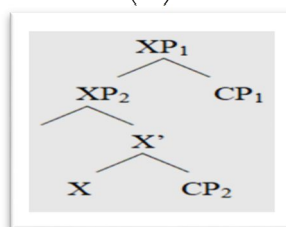
com o seu complemento de PP, *colina abaixo*, para formar o V-barra, *rolou colina abaixo*; o que é fundido com o DP *a bola* para formar um VP. Isso nos leva a perceber que, para Adger (2004), os argumentos, em estruturas complexas, formam um VP considerando suas funções sintáticas referentes às suas funções semânticas.

Já com relação ao conceito de adjuntos, Kato & Mioto (2009) propõem que são constituintes expandidos nas sentenças, mas que não possuem propriedades de argumentos, isto é, não recebem função temática, mas realizam algum tipo de predicção sobre SV ou sobre o nome. Dessa forma, enquanto os argumentos (Arg) expandem a projeção de núcleo sintático, pendurados dentro de sua projeção máxima, os adjuntos não expandem a projeção de um núcleo sintático, mas são projetados na borda de um sintagma da projeção máxima. Segundo a operação Adjungir (*Adjoin*), os adjuntos são elementos incorporados à sentença, ao contrário da operação Juntar, que não cria novos objetos sintáticos, mas expande-os, elevando seu nível mais externo em duas partes.

Mioto (2000), em outras palavras, considera os adjuntos como constituintes licenciados numa sentença sem ser complemento ou especificador de um núcleo. Para Chomsky (1986), essas relações sintáticas estão estritamente ligadas em termos de inclusão e continência: os argumentos (internos e externos) são constituintes incluídos na projeção máxima do núcleo e o adjunto está apenas contido na projeção da sentença.

Nesse sentido, Mioto (2000) propõe que inclusão pode ser definida como  $\alpha$  inclui  $\beta$  se e somente se todos os segmentos de  $\alpha$  dominam  $\beta$ . Já continência é definida na lógica como  $\alpha$  otem  $\beta$  e  $\beta$  não é dominado por todos os segmentos de  $\alpha$ . Vejamos essa representação na sentença abaixo considerando que X=projeção mínima, X'= projeção intermediária e XP= projeção máxima (=sintagma) também proposta por:

(04)



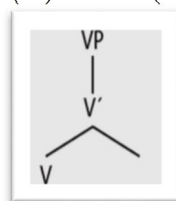
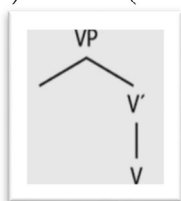
Conforme as representações sintáticas desempenhadas pelos elementos de uma sentença, há uma relação de dominância e precedência<sup>42</sup> a partir de um núcleo. Isso nos permite dizer, na representação (04), que CP<sub>2</sub> está incluído em XP, que é dominado por cada segmento do XP representados por XP<sub>1</sub> e XP<sub>2</sub>. Então, se o constituinte CP<sub>2</sub> está incluído em XP significa que é um argumento incluído na projeção máxima do núcleo com o qual está relacionado. Por sua vez, CP<sub>1</sub> pode ser considerado um adjunto por estar apenas contido na projeção máxima do núcleo, e não incluído em XP, pertinente com a operação Adjungir, pois o adjunto se expande no nível externo, em duas partes. Na representação em (4), aparece dominado apenas por XP<sub>1</sub>, porém não por XP<sub>2</sub>.

Em contrapartida, podemos definir argumento seguindo a lógica dos predicados, que concebe o verbo como um constituinte que não tem seu sentido completo, ou seja, insaturado, de modo que pede um determinado número de argumentos que lhe saturam o sentido Cançado (2009)

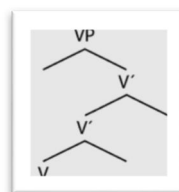
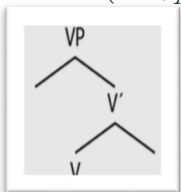
<sup>42</sup>Para mais detalhes, ver Teoria X-Barra em Mioto (2000).

*apud* Gottlieb Frege (1978). Dessa forma, nesse sistema de lógica, considerando o exemplo *A menina dormiu*, temos um verbo que só pede um argumento externo, *dormiu*, que é inergativo, ou seja, é uma expressão semanticamente saturada. A lógica de predicados aceita que existem inúmeros argumentos que um verbo pode exigir para ser saturado. Porém, trabalharemos com a ideia de até três argumentos, proposta de Míoto (2009), lembrando que, para argumento interno, usamos AI e, para externo, AE.

(05) Um AE (*chorar, dormir*) (06) Um AI (*chegar, morrer*)



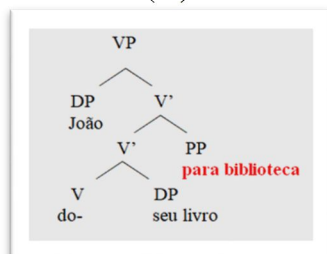
(07) Um AE e um AI (*amar, perguntar*) (08) Um AE e dois AI (*doar, colocar*)



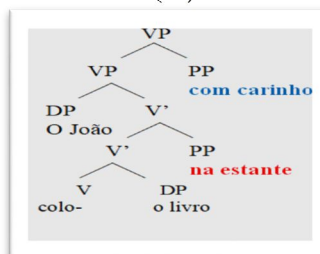
Nos exemplos (05) e (06), temos os verbos conhecidos na GT como intransitivos, ou seja, verbos que não exigem complementos, em (07), transitivos diretos e, em (08), bitransitivos: direto e indireto. Trabalharemos com a noção da GG de inacusatividade, de que os intransitivos são divididos em duas classes: inergativos e inacusativos. Assim, o exemplo (05) representa a classe dos verbos inergativos, pois possuem um único argumento externo que é projetado diretamente na posição de sujeito; já o exemplo (06) representa os verbos inacusativos pelo fato de também possuírem um único argumento, porém interno, projetado na posição de complemento direto e, para receber caso nominativo, se desloca para a posição de sujeito<sup>43</sup>. Já nos exemplos (07) e (08), segundo a hierarquia dos papéis temáticos de que os argumentos mais a esquerda nessa hierarquia tendem a receber a função de sujeito, caso não tenha um agente, o próximo na escala mais alta recebe esse papel.

Dessa forma, pensando na lógica argumental dos verbos *doar* e *colocar* (pedem três argumentos para serem saturados), vemos nas duas sentenças abaixo adaptadas dos trabalhos de Míoto (2009):

(09)



(10)



<sup>43</sup>Para uma análise mais aprofundada sobre inacusatividade, conferir os trabalhos de Ciríaco e Cançado (2004).

Temos em (09) e (10) *O João* como argumentos externos ocupando a posição de sujeitos. Os argumentos internos aos VP em (09) *seu livro* e *para a biblioteca* são dominados por V' e por VP diretamente ligados ao núcleo. Já em (10) temos *o livro* e *na estante* na mesma situação que os argumentos internos, completando o sentido dos verbos em (12), ou seja, são dominados pelo VP, incluídos e também ligados diretamente ao núcleo com o qual estão relacionados. Porém, temos o constituinte *com carinho*, que aparece sendo dominado apenas pelo VP duplicado em uma posição de contido em uma posição externa ao núcleo verbal, conforme operação Adjungir, não necessita de ser engatilhada por traços seletivos, ou seja, não é licenciado pelo verbo.

### Apresentação dos dados

Conforme explicitado no início deste texto, trabalhamos com manchetes extraídas dos jornais *online*, Folha UOL e Estado de Minas, publicadas entre os dias 01/06/2019 e 20/06/2019, com a utilização da preposição *para* ora como item funcional ora como lexical, introduzindo complementos ou adjuntos na realização do VP.

Diante do que foi exposto acima, temos que os adjuntos e alguns casos de complementos (argumentos internos) necessitam morfologicamente de uma preposição para estabelecerem relações semânticas nas estruturas sintáticas. Assim, torna-se necessário estabelecer uma articulação entre nosso quadro teórico de discussão e os estudos das preposições. Então, recorreremos aos trabalhos de Berg (1998, 2009) e de Cançado (2009), que tratam de exemplos do português brasileiro.

A partir das abordagens do programa da Gramática Gerativa de Chomsky (1981/1995), Berg (1998) assume que o papel e a natureza das preposições foram repensados. Com isso, estabelece a diferença entre preposições lexicais e funcionais. De um modo geral, há controvérsias na literatura sobre a natureza das preposições, desde classificá-las como vazias de significado, até como para Chomsky (1986), de categoria realizadora de caso e não atribuidora, excluindo-as das classes lexicais.

Para Cançado (2009), as preposições podem ser classificadas como elementos híbridos - lexicais e funcionais, de acordo com sua relação semântica e sintática com o verbo. Assim, quando os verbos pedirem argumentos e estes vierem encabeçados por preposição e seus complementos forem licenciados pelo verbo, essa preposição possui apenas a função sintática de atribuir caso, incapaz de atribuir papel temático, trata-se de uma preposição funcional<sup>44</sup>. Por outro lado, se o complemento da preposição for um argumento da própria preposição, isto é, não licenciada pelo verbo, além de funcional, atribuidora de caso, tem a função predicadora de atribuir papel temático, consideradas lexicais. Dessa forma, com a preposição *para*, vejamos os exemplos abaixo extraídos do nosso *corpus* de pesquisa:

(13) Senadores adiam votação sobre abuso de autoridade *para* quarta /.../  
(Estado de Minas, 18/06/2019, grifo nosso)

(14) Governo dará autorização *para* trabalho aos domingos e feriados  
(Folha UOL, 19/06/2019, grifo nosso)

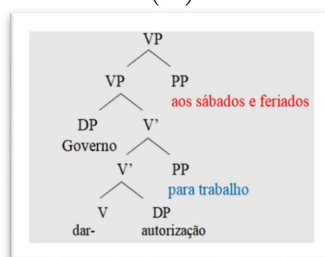
(15) Comissão da Câmara aprova convite *para* Moro /.../  
(Folha UOL (13/06/2019), grifo nosso)

---

<sup>44</sup> Berg (1998): “a natureza categorial da preposição é funcional já que elas têm as seguintes propriedades: a) pertencem a uma classe fechada; b) possuem um conteúdo significativo de segunda ordem; c) não atribuem papel temático e d) atribuem/checam Caso” (BERG, 1998, p. 21).

Em (13) temos o verbo *adiar*, que necessita de dois argumentos para ter seu sentido saturado. Dessa forma, o terceiro argumento, *para quarta*, exerce o papel de adjunto, introduzido pela preposição lexical *para*, que não expande a projeção de um núcleo sintático, mas é projetado na borda de um sintagma da projeção máxima. Por outro lado, retomando a lógica argumental do verbo *dar* (pede três argumentos para ser saturado), temos na sentença (14), *Governo*, argumento externo, e obedecendo à Hierarquia Temática, ocupa a posição de sujeito. Com relação ao complemento, os argumentos internos e externos, temos *autorização* e *para trabalho*. Este último introduzido pela forma *para* como uma preposição funcional:

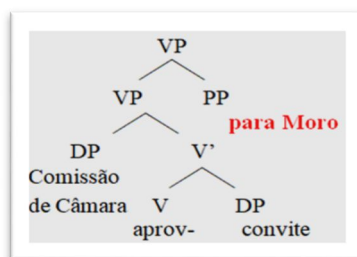
(15)



Nessa sentença, temos a marcação temática que acontece dentro do VP, que será o constituinte privilegiado para a apresentação da Teoria Ø. O núcleo atribui papel temático diretamente aos argumentos internos a V'. Dessa forma, a preposição *para* que introduz o argumento *para trabalho* exerce uma categoria funcional e predicativa, pois tem a função predicadora de atribuir papel temático ao terceiro argumento da estrutura. Porém, o constituinte *aos domingos e feriados*, que aparece sendo dominado apenas pelo VP duplicado em uma posição de contido em uma posição externa ao núcleo verbal, ou seja, não é licenciado pelo verbo e exerce a função de adjunto.

Para finalizarmos nossa análise, voltaremos à teoria VP Shells proposta por Adger (2004) sobre a estrutura argumental de verbos, do tipo *aprovar*, que pede três argumentos para ter seu sentido saturado. Dessa forma, é necessário, então, restringir as escolhas semânticas para preencher as funções sintáticas de cada argumento. No exemplo abaixo, extraído dos nossos dados, o terceiro argumento necessita da preposição *para* como escolha semântica para a estrutura sintática da sentença.

(16)



### Considerações finais

A partir da realização deste trabalho, concluímos que a preposição *para* pode ser introdutora tanto de adjuntos quanto de complementos. Ao encabeçar adjunto, essa preposição é considerada como lexical, ou seja, está contida no VP e atribui papel temático. Como preposição funcional, o *para* é um elemento predicador que introduz argumentos, mas não atribui papel temático, que é tarefa das preposições lexicais.

Enfim, temos consciência de que a quantidade dos nossos dados é pequena, mas esperamos, ainda que de maneira limitada, contribuir com os estudos linguísticos numa perspectiva sintático-semântica, instigando novas abordagens de pesquisa sobre o uso das preposições no português brasileiro.

#### Referências

- ADGER, David. **Core syntax**. Oxford: University Press, 2004.
- BERG, Márcia Barreto. **A Natureza Categorial da Preposição**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras).
- \_\_\_\_\_. **O Comportamento Semântico-Lexical das Preposições do Português do Brasil**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005. Tese (Doutorado em Letras).
- CANÇADO, Márcia (2009). **Argumentos: complementos e adjuntos**. Alfa, vol. 53, 1, p. 35-59.
- CANÇADO, M; AMARAL, L. **Introdução à Semântica Lexical**: papeis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CHOMSKY, N. **Barriers**. Cambridge: MIT, 1986.
- ESTADO DE MINAS, disponível em <https://www.em.com.br/>
- FOLHA DE S. PAULO, disponível em <https://www.folha.uol.com.br/>
- ILARI, R. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume IV: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, 2015.
- MIOTO, Carlos; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. V. **Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2000.
- MIOTO, Carlos. **Sintaxe do português** / Carlos Mioto. — Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.
- Enviado em 30/12/2019  
Avaliado em 15/02/2020

## MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA DE ARRAIAS-TO.

Emivalda Costa Vidal<sup>45</sup>  
Rosilene Moura Silva<sup>46</sup>  
Rosângila D. Gualberto<sup>47</sup>

### Resumo

O presente artigo trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a memória, identidade e cultura de Arraias-TO. O texto tem por objetivo analisar as discussões acerca da memória, identidade e cultura na preservação e transmissão dos costumes pelas gerações futuras no contexto arraiano. O estudo se constrói por meio do diálogo entre os autores: Munanga (2010); Hall (2010) e outros. Considerando que a cultura, influenciadora da criação da identidade dos indivíduos, bem como os arraianos, em que as gerações futuras buscam preservar e estimular suas origens culturais repassando os saberes e reconhecimento de sua identidade cultural para os mais novos.

**Palavras-chave:** Identidade, cultura e geração.

### Abstract

This article is a bibliographical review about the memory, identity and culture of Arraias-TO. The text aims to analyze the discussions about memory, Identity and culture in the preservation and transmission of customis by future generations in the Arraiano context. The study is built through dialogue between the authors: Munanga (2010); Hall (2010) and others. Whereas culture influences the creation of the identity of individuals as well Arraianos, in whic future generations seek to preserve and stmlate their cultural origins culturals by passing on the knowledge and recognition of their cultural identity to the younger ones.

Keywords: Identity, culture and generation.

### Introdução

O Brasil é formado por diferentes miscigenações. Isso faz com que predomine a existência de diversas culturas presentes em nosso dia a dia por meio de valores, crenças e outros que se agrupam na memória coletiva das pessoas. “Essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultado das contribuições de todos os segmentos étnicos”. MUNANGA (2010, p. 51). Muitos africanos e africanas ao chegarem ao Brasil forçados, traziam seus saberes e costumes que foram reconstruídos e repassados por seus descendentes predominando até hoje em nossas culturas.

Dessa forma, a cidade de Arraias teve uma importante prosperidade e riqueza no século XVIII para a extração do ouro. Naquele contexto, a região foi povoada por negros que eram escravizados no processo de mineração.

O município de Arraias iniciou-se no período do ouro, no século XVIII por bandeirantes, com o Arraial da Chapada dos Negros, por volta de 1731. O local foi o início da cidade e está 3 km de distância da sede do município. Hoje existe o sítio arqueológico com os vestígios do antigo garimpo construído por

---

<sup>45</sup> Especialista em Educação Infantil (UFT) e Licenciada em Pedagogia (UFT).

<sup>46</sup> Especialista em Educação Infantil (UFT) e Licenciada em Pedagogia (UFT).

<sup>47</sup> Mestra em Estudos de Cultura e Território (UFT), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Afirmativo) e Licenciada em Pedagogia (UFT).

africanos/as escravizados/as. [...]. (GUALBERTO; RAMOS JÚNIOR; COSTA, 2019, p. 243).

Nessa perspectiva, este trabalho analisa os saberes e a importância do reconhecimento e identificação da memória e da identidade do povo arraiano, que por meio da educação e de suas manifestações culturais buscam preservar suas origens culturais no contexto histórico no qual estão inseridos. Dessa forma, o artigo tem por objetivo analisar as discussões acerca da memória, identidade e cultura na preservação e transmissão dos costumes pelas gerações futuras no contexto arraiano.

### **Memória, Identidade e Cultura.**

A cidade de Arraias possui marcas africanas e identitárias presentes em suas manifestações culturais tais como: a capoeira, a Roda de São Gonçalo, a dança sússia e outras na memória da cidade. Essas marcas constituem a identidade dos arraianos. Sendo a memória, o principal componente para a formação da identidade e da cultura dos diferentes povos. “[...] a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado.” POLLAK, (2019, p. 04). Diante dos diversos eventos vividos pelas pessoas, ela sofre também diferentes modificações, em que os pensamentos são separados e organizados para depois serem lembrados e selecionados os que serão registrados e preservados por nós.

Muitos lugares são caracterizados por sua memória social e afetiva, afinal o que é um povo sem a sua memória? Que são influenciados por sua cultura e seus costumes.

Nessa perspectiva, de acordo com Gomes (2008, pg. 24), a cultura e a identidade são interligadas, sendo a cultura, a identidade de um povo ou de uma nação, formada por meio dos valores simbólicos transmitidos e repassados. Ela perpassa os aspectos sociais dando significado aos acontecimentos de uma comunidade.

As identidades nacionais não são nem genéticas, nem hereditárias, ao contrário, são formadas e transformadas no interior de uma representação. Uma nação é, nesse processo formador de uma identidade, uma comunidade simbólica em um sistema de representação cultural. E a cultura nacional é um discurso, ou modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto as ações quanto as concepções que temos de nós mesmos.

De acordo com Laraia (2001 pag.35)

“a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos possibilitou uma visão em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade, concretizando assim, manipulações, valores e concepções.”

Seguindo esses pressupostos, uma identidade cultural é caracterizada por atores sociais, que fazem parte de um processo de construção com significados baseados em atributos interligados, pois, um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas.

A identidade depende dos artefatos culturais, materiais e imateriais, para formarem, sendo assim a sua efetivação sofrem muitas influências que mudam nossas identidades pessoais, transformando a ideia de que somos seres unificados, pois, hoje na sociedade pós-moderna, e dependendo dos diferentes contextos em que estamos inseridos, faz com que tenhamos várias identidades. HALL, (2006, p,14).

A identidade arraiana tem suas origens diante dos sofrimentos da escravidão, que se passou por aqui, e deixou suas marcas, suas lembranças, suas raízes. A população conserva suas tradições africanas como os casarões antigos, os pratos típicos e as manifestações culturais existentes. A religiosidade e a fé em Nossa Senhora dos Remédios, a padroeira da cidade, é muito forte entre os arraianos. “Os festejos de Nossa Senhora dos Remédios consistem em um evento religioso e maravilhoso para os arraianos. [...]. Este cenário faz com que a cidade tenha um significado particular e indissociável de sua identidade”. GUALBERTO, (2017, p. 95). Todo ano, no mês de setembro, é realizado os Festejos de Nossa Senhora dos Remédios juntamente com a romaria pela cidade até a Igreja Matriz de Nossa Senhora dos Remédios. Na ocasião é feito novenas, leilões e outros.

A transmissão de valores é o resultado de uma herança cultural que se transmite de geração para geração, de acordo com Laraia, (2001 pag.36) “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural”, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. No caso da memória, da identidade e da cultura dos arraianos, são conhecimentos repassados pelos mais velhos aos mais novos, a fim de que a memória e a herança cultural não sejam silenciadas ou esquecidas.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/ espaço. CASTELLS, (2002, p. 23-24)

De acordo com Gomes (2008, p.40) que afirma “o principal meio cultural de reprodução é a transmissão de significados culturais não só de geração a geração, mas no espaço de uma mesma geração no cotidiano”. Isso se dá por meio da linguagem e do comportamento ensinado, emulado e aprendido pelos novos membros do comportamento ensinado, emulado e aprendido pelos novos membros da coletividade. Ao transmitir os significados que a caracterizam, a cultura ao mesmo tempo se mantém. No processo de transmissão, que dá no tempo, ela pode criar novos significados e, portanto, mudar.

Por meio de conversas informais com crianças, jovens e adultos moradores da cidade de Arraias-TO sobre sua identidade arraiana. É possível perceber que o fato de morar e pertencer a uma cidade antiga e histórica, bem como suas tradições e manifestações culturais e outras faz com que os habitantes se identifiquem com o seu lugar de origem e sua cultura, e assim se reconhecer no grupo diante de seus costumes em como isto sou e aquilo somos nós. Dessa forma, as gerações buscam preservar e estimular suas origens culturais para as que vão surgir.

O espaço da cultura, assumidos aqui como o lugar de pertencimento e experiências vivenciadas constituídas por intermédio da memória. O contexto histórico em que o sujeito está inserido e as relações sociais e culturais a qual pertencem definem o território arraiano. Esse espaço onde vivem os moradores é atribuído de uma identidade territorial em que o pertencimento a um determinado lugar é representado por suas identidades culturais.



## Considerações Finais

O estudo permite aos arraianos, uma reflexão sobre sua identidade cultural. Buscando em suas raízes, as formas de se organizar e de se estruturar, pois a população sempre está em processo de mudanças sociais e busca sempre o reconhecimento da sua identidade, a origem preservada, estimulando a comunidade ter orgulho da sua herança cultural. Este processo de mudanças faz com que as pessoas se conscientizem, a ponto de participarem dos movimentos presentes na comunidade.

É correto afirmar que todo sujeito tem sua identidade cultural, seja ele de qualquer nacionalidade, o indivíduo deve se reconhecer não só exteriormente, mas também interiormente. É a partir daí, que cada um começa a reconhecer-se diante de uma sociedade globalizada.

Diante disso, vale ressaltar a possibilidade da comunidade conhecer e entender o princípio da sua origem cultural. É de suma importância, pois os indivíduos que não reconhecem a sua origem, não saberão reconhecer seus valores culturais.

## Referências

- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- GOMES, Márcio Pereira. **Antropologia: ciência do homem filosofia da cultura**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GUALBERTO, Rosângila Domingos; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; COSTA, Kênia Gonçalves. Entre lugares e relações: Chapada dos Negros nas narrativas dos/das moradores/as de Arraias-TO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 28, p. 242-266, jun. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/632>>. Acesso em: 13 out. 2019.
- GUALBERTO, Rosângila Domingos. **O lugar contado: narrativas em torno à Chapada dos Negros em Arraias – TO**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína. Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudos de Cultura e Território. Araguaína-TO. 2017.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**: tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. **Cadernos PENESB: Discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas**. P. 37-54. 2010. Disponível em: <<http://penesb.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf>>. Acesso em: 13 de out. 2019.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo, 1976.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista de Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1992, p. 200-212. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>>. Acesso em: 13 de out. 2019.
- Enviado em 30/125/2019  
Avaliado em 15/02/2020

## O CONTATO LINGÜÍSTICO ENTRE O PORTUGUÊS E O ESPANHOL NA REGIÃO DE FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI

Franciele Collovini Tavares<sup>48</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo trazer um panorama linguístico e histórico da região de fronteira entre Brasil e Uruguai, a qual é caracterizada pela intersecção territorial, cultural e histórica e linguística. Considerando que a região é formada por brasileiros e uruguaios e conseqüentemente as línguas faladas na região são o português e o espanhol, muitos estudos na área buscam entender: o bilinguismo na região, a influência de uma língua sobre a outra, a interferência da cultura de cada país e como as políticas linguísticas interferem no contato linguístico que ocorre nessa região de fronteira.

**Palavras-chave:** região fronteira; bilinguismo; políticas linguísticas.

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo traer un panorama lingüístico e histórico de la región fronteriza entre Brasil y Uruguay, que se caracteriza por la intersección territorial, cultural e histórica y lingüística. Teniendo en cuenta que la región está compuesta por brasileños y uruguayos y, en consecuencia, los idiomas que se hablan en la región son el portugués y el español, muchos estudios en el área buscan entender: el bilingüismo en la región, la influencia de un idioma sobre el otro, la interferencia de la cultura de cada país y cómo las políticas lingüísticas interfieren con el contacto lingüístico que ocurre en esa región fronteriza.

**Palabras clave:** región fronteriza; bilingüismo Políticas lingüísticas.

### Introdução

A fronteira entre Brasil e Uruguai, chamada de região fronteira e fronteira entre Brasil e Uruguai, é constituída por constante contato entre línguas, territórios, culturas e história. A região se caracteriza, não só pelos limites geográficos, mas principalmente pela diversidade cultural, linguística e histórica que são particularidades desta zona. A população que vive na região é formada por brasileiros e uruguaios, que em sua maioria mantêm um contato linguístico com os moradores do país vizinhos, sendo maior o contato nas cidades gêmeas dos dois países.

A língua espanhola, idioma do colonizador do lado uruguaio, e a língua portuguesa, idioma do colonizador do lado brasileiro, estão em permanente contato. Por conseguinte, do lado brasileiro fala-se o português com traços de espanhol e no lado uruguaio, fala-se o espanhol e os dialetos do português uruguaio, conforme apontam Elizaincin, Behares e Barrios (1987). A partir dessa configuração linguística as políticas linguísticas e as identidades linguísticas dos falantes se transpassam, assim, influenciando a linguagem da população local e constituindo o dialeto fronteira ou portunhol.

---

<sup>48</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas. cursando especialização em Linguagens Verbos Visuais - IFSUL- Campus Pelotas. Professora E. E. E. F. Darcy Peixoto da Silveira.

Alguns pesquisadores discutem a relação linguística e histórica entre estes dois países distintos em muitos pontos, mas que compartilham suas culturas e línguas na região fronteiriça. A identidade linguística da região é definida pela forma como os falantes dessas línguas se relacionam e se posicionam linguisticamente e politicamente em relação ao bilinguismo existente na região.

A vista disso, este estudo se propõe a revisar pesquisas que tratem da relação histórica, social e linguística que se estabelece na região fronteiriça entre Brasil e Uruguai. Dessa maneira, tratará das implicações político-sociais que fizeram com que os dois países tratassem de maneira diferente as particularidades linguísticas da região. Considerando que as línguas estão em constante transformação e ligadas às histórias de seus falantes, o primeiro tópico desse trabalho tratará alguns pontos da configuração linguística, histórica e geográfica da região. Assim como alguns fatores que determinaram as políticas linguísticas que atuam na região.

Na continuidade desse estudo serão tratados aspectos das políticas linguísticas, as quais são responsáveis por estabelecer quais línguas devem ser incentivadas ou minimizadas dentro de determinadas sociedades. Por conseguinte, tanto Brasil quanto Uruguai têm políticas linguísticas próprias em prol de seus interesses e esse tema será tratado no decorrer do trabalho, assim como as suas implicações para a região de fronteira. O último tópico do trabalho discorrerá sobre o bilinguismo na região e a forma como este fenômeno linguístico é tratado, desde os ambientes familiares até as escolas e espaços públicos.

### **Configuração da região de fronteira entre Brasil e Uruguai**

A fronteira entre Brasil e Uruguai em sua maior parte é fronteira seca, onde as cidades do lado brasileiro foram fundadas primeiro. O contato linguístico mais forte nessa região ocorre em cinco cidades gêmeas dos dois países: Quaraí - Artigas, Santana do Livramento - Rivera, Aceguá-Aceguá, Jaguarão- Rio Branco, Chuí- Chuy, essas cidades são divididas ou por uma rua, ou por uma praça ou ponte, sendo constante o contato linguístico entre as duas cidades.

Durante o processo de delimitação da fronteira iniciado com a colonização iniciou-se um maior contato entre a língua portuguesa e a língua espanhola, dando-se com maior frequência nas zonas de guerra. Após a delimitação do território dos dois países, famílias brasileiras acabaram ficando do lado uruguaio e seguiram usando sua língua materna, sendo o português a língua materna de muitos uruguaio residentes naquela região.

Segundo Mozzilo (2013), foi apenas no fim do século XIX que a fronteira passou a ter a forma atual, tendo esta região uma sociedade com características distintas e híbridas, na maior parte ágrafa, estabelecida no ambiente rural, cuja língua era o português aprendido sobre bases guaranis, com influência evidente do espanhol. No lado uruguaio é comum encontrar pessoas tendo como língua materna o português e falarem espanhol também e no lado brasileiro pessoas que falam português com traços do espanhol.

O contato linguístico entre o espanhol e o português, nesta região, já existe há aproximadamente 150 anos e passou por diversos problemas. Conforme aponta Bierings (2014), a política uruguaia não reconheceu o português como segunda língua no norte do país e proibiu esse idioma na educação. Em muitas escolas, da região norte do Uruguai, professores que alfabetizavam as crianças em português, por ser sua língua materna, foram proibidos de trabalhar dessa forma, devendo usar somente o espanhol em ambiente escolar. Esta atitude do governo foi uma forma de repressão da língua portuguesa e não reconhecimento formal do bilinguismo daquela região, porém em ambiente familiar e em situações informais seguiu-se o uso do português como língua predominante.

A cultura e historicidade dessa região é produto da mescla da cultura e línguas de dois países com muitas diferenças culturais. Behares (2010) observa que as áreas fronteiriças dos dois países são resultado de muitos processos, que têm relação com a história política, social, linguística e cultural do Brasil e do Uruguai.

Diante da diversidade cultural, histórica e linguística encontrada na região fronteiriça é de grande relevância tentar compreender como ocorrem o bilinguismo e as políticas linguísticas adotada nessa região.

### **Políticas linguísticas**

Brasil e Uruguai têm suas próprias políticas linguísticas criadas para dar conta de questões relacionadas à heterogeneidade linguística existente em ambos países e na zona de fronteira entre os dois países. Ao tratar da fronteira, Sturza e Tatsch (2006) apontam que

A fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado. [...] Portanto, os sujeitos que estão inseridos nestas comunidades fronteiriças se significam pelas línguas que escolhem enunciar. E esta escolha é política. Ela considera os interlocutores, os espaços de enunciação, as cenas onde uma ou outra língua produz maior ou menor efeito de sentido.

As políticas linguísticas do Brasil e do Uruguai interferem diretamente na identidade linguística dos falantes fronteiriços, pois as escolhas linguísticas têm interferência nas relações interpessoais e a situação em que esse falante está inserido é que determinará qual língua será adequada para aquele momento de interação. Para Santos (2008), assim como há uruguaios falantes de português, o que comprovaria uma situação de bilinguismo, também há falantes de uma mistura das duas línguas. Essa mistura é o que muitos chamam de *portuñol* ou *Dialeto do Português no Uruguai (DPU)*, caracterizado por um panorama linguístico heterogêneo.

No Brasil a língua oficial é o português que corresponde a 95% dos falantes e os outros 5% são representados por línguas autóctones, que são as línguas indígenas, e alóctones, que são as línguas de imigração ou de herança familiar. Na época da ditadura foi proibido, no Brasil, o uso de outra língua no território nacional, somente o português poderia ser falado em ambiente público e em ambiente familiar. Após o período da ditadura, iniciou-se um programa educacional de imersão do espanhol nas escolas da região fronteiriça com o objetivo de tornar os estudantes fluentes nas duas línguas faladas na região.

As políticas linguísticas do Uruguai tendem a combater o português falado em comunidades bilíngues, principalmente no norte do uruguaio. Para Carvalho (2006), a necessidade da criação dessa identidade única no processo de criação de nação provém da necessidade de gerar a ilusão entre a população de que eles seriam diferentes das outras pessoas. Uma vez que a língua é um componente básico e tangível da unidade nacional, a necessidade de eliminar o idioma português das populações do norte era essencial para manter a identidade dos uruguaios.

Carvalho (2006) ressalta, ainda, que essas políticas são baseadas em três princípios equivocados: que a língua materna do todo uruguaio é o espanhol, que a presença do português no Uruguai é devida à influência do Brasil e que todos os uruguaios devem falar espanhol para serem verdadeiros uruguaios. A preocupação em apagar o português da fala dos uruguaios vem ocorrendo

há muito tempo, estigmatizando o português, que era usado nos ambientes domésticos de interação, enquanto o espanhol, que era usado nas esferas públicas, tinha status de prestígio sendo a identidade linguística do Uruguai.

Na educação, as instituições de ensino insistiam na instrução somente do espanhol, persistindo o ideal monolíngue e reforçando o equívoco de que todo uruguaio tem o espanhol como língua materna e de que o português falado no Uruguai não é o verdadeiro português. Visto que esse português que se falava na região norte do Uruguai não era a língua de prestígio do país, reforçava-se equívoco de que o português de lá era consequência do contato linguístico com o português do Brasil e que era uma variedade marginalizada da língua portuguesa. Para a ideologia das políticas linguísticas uruguaias o bilinguismo seria um problema e propagaria o “pânico de línguas”, sendo a presença do português no Uruguai um problema a ser eliminado.

Somente no final do período da ditadura que se iniciou um discurso em defesa do bilinguismo, não defendendo totalmente o uso do português, mas tornando- o menos ameaçador à língua espanhola. Carvalho (2006) aponta que as crianças em ambiente escolar se diziam monolíngues em espanhol, mas com o passar do tempo conversando com o pesquisador se mostravam falantes fluentes de português melhor que em espanhol.

A visão do monolinguismo no Uruguai vem em processo de desconstrução há alguns anos, através de políticas linguísticas que reconheceriam o valor afetivo do português como língua materna de muitos uruguaios e com projetos bilíngues nas escolas uruguaias. Esses projetos foram rejeitados inicialmente com a justificativa de que poderia ser um problema as crianças serem alfabetizadas em português e que poderiam atrasar o aprendizado de espanhol.

Para Ruiz (1984 apud CARVALHO 2006, p. 149) o português uruguaio não deve ser visto como um problema ou um direito, mas como um recurso nacional do qual toda a nação pode se beneficiar. Dessa forma, o uso do português no ambiente escolar seria um facilitador para a aprendizagem e alfabetização dos alunos falantes de português como língua materna, uma vez que é uma língua de herança na região norte do Uruguai e não um português vindo do contato com os brasileiros, como muitos creem.

Ainda são necessárias mudanças para que a língua portuguesa tenha devido reconhecimento do lado uruguaio, pois pais e professores preferem que seus filhos aprendam inglês ao invés de português como segunda língua na escola, enquanto que no lado brasileiro a comunidade escolar prefere que seus alunos aprendam espanhol como segunda língua, pois acham importante o conhecimento dessa língua que está no cotidiano deles.

### **Bilinguismo na região fronteiriça**

Quanto ao conceito de bilinguismo, Flores(2005:80) argumenta

que o uso regular de duas ou mais línguas é a acepção funcional mais comumente usada para caracterizar o bilinguismo. Teóricos e pesquisadores têm proposto várias definições para bilinguismo. Dentre elas, a fluência em duas línguas- ou seja, a aprendizagem perfeita da segunda língua sem perda da primeira- parece ser o fator mais importante na descrição da pessoa bilíngue.

O bilinguismo existe no Brasil desde antes do período colonial, pois já existiam várias línguas entre as tribos indígenas que habitavam o território. Porém, a ideia que percorreu durante muito tempo no senso comum é de que o Brasil é um país monolíngue, de que o português é a língua

materna de todos e que os imigrantes que aqui chegaram deveriam usar o português em ambientes públicos, deixando sua língua materna para ambientes familiares.

Levando em conta esses fatores, a zona de fronteira é esse ambiente que gera incertezas quanto à língua falada porque ainda se tem o pensamento de que há uma língua pura para cada país ou que um falante para ser considerado bilíngue deve ter um equilíbrio na fluência entre o português e o espanhol. Além disso, há a estigmatização com o português falado no norte do Uruguai, por ser considerado um português “errado” ou típico do interior.

O pensamento equivocado do que é o bilinguismo na região de fronteira vem sendo aos poucos mudado através das políticas linguísticas educacionais que conforme Preuss e Alvares(2005: 410) apontam que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (1998) ressaltam o papel importante do aprendizado de uma língua estrangeira para a formação integral do aluno. Além disso, apontam que a escolha das línguas a serem ensinadas deve levar em conta o aspecto histórico, a tradição e o contexto em que está inserida a comunidade. Esses documentos explicitam, superficialmente, a existência de comunidades de imigrantes e de surdos, além das comunidades indígenas.

É importante ressaltar que as propostas do PCNs vêm sendo implantadas aos poucos, assim, se moldando de acordo com as necessidades de cada comunidade e reconhecendo os contextos de bilinguismo em que os seus falantes estão inseridos. Ou seja, na região da fronteira entre Brasil e Uruguai será levado em conta o contexto linguístico dos falantes e o ensino do espanhol nas escolas será prioritário e não de outra língua.

Preuss e Alvares (2014:412) ainda apontam que

No caso das escolas de fronteira, concebe-se a possibilidade de promover o bilinguismo secundário, por meio do estudo de outra língua, mas esse mesmo tipo de bilinguismo pode ser alcançado com o estudo de qualquer língua estrangeira em todo território nacional, (...)

A heterogeneidade encontrada na zona fronteiriça é fruto da diversidade linguística, cultural e históricos encontrada na região, que foi ambiente de guerras entre portugueses e espanhóis até conquista de seus territórios. Essa mistura das línguas é tida, por alguns pesquisadores da área, como uma terceira língua que é considerada assim, por não ser somente a língua nativa da região ou falada apenas pela influência dos imigrantes, essa língua é resultado da heterogeneidade linguística e cultural da região que tem influência tanto dos espanhóis como dos portugueses.

Ao tratar do que seria essa língua que se fala na região fronteiriça Sturza (2005:02) ainda aponta que

Essas práticas foram designadas de dois modos: o portunhol – que abrange uma maior extensão de contato, ainda que com caracterizações discutíveis, e pouco definidos enquanto fenômeno de contato linguístico e os DPUs – Dialeto Portugueses do Uruguai – que gozam de um reconhecimento maior, de pesquisas e estudos regulares da linguística internacional.

Para Rona (1965 apud Bierings 2014, p. 8), a língua falada naquela região trata-se de um “dialeto misto”, que é: “uma mistura de português e espanhol, mas não é nem português nem

espanhol e resulta com frequência ininteligível tanto para os brasileiros quanto para os uruguaios. Este dialeto é de base portuguesa, hispanizada”. Quanto a isso é importante ressaltar que o contato linguístico entre português e espanhol não ocorre somente nas cidades gêmeas da fronteira entre Brasil e Uruguai, esse contato entre as duas línguas ocorre no norte do Uruguai, onde o português é língua materna de muitos falantes o que também estimula o bilinguismo naquela região. O português uruguaio, como alguns autores denominam, dessa região é caracterizado por ser um português falado pelas classes mais baixas aproximando-se do português rural do Brasil e tem fortes influências do espanhol, devido à localização e a historicidade da região.

Com relação ao termo correto para denominar esse fenômeno linguístico que ocorre na região de fronteira Bierings (2014, p. 12) indica que

Por exemplo, o fenômeno linguístico fronteiriço não deixa claro do que se trata e não define a região, nem a(s) língua(s) ou do que se trata(m) ou a condição social, mas sim apenas que acontece uma situação linguística diferente do que normal com a língua na zona fronteiriça. Com o caso de mudança linguística e variação ou variedade do português acontece o mesmo. Esses termos só reconhecem que não se fala o mesmo idioma. O termo português fronteiriço parece mais adequado, porque refere diretamente à zona de fala.

Tanto o português quanto o espanhol falado nos dois lados da fronteira apresentam traços do contato linguístico da região, assim como escolhas linguísticas feitas pelos falantes, devido a identidade linguística de cada um. Esses processos são comuns na zona de fronteira e determinam o dialeto que será usado naquela região.

### **Considerações finais**

O contato linguístico da região fronteiriça é muito forte, principalmente nas cidades gêmeas dos dois países, ambiente onde os falantes uruguaios e brasileiros interagem cotidianamente. Com base nos trabalhos estudados, textos lidos observou-se que ainda há uma grande lacuna nas políticas linguísticas e educacionais, sendo necessário muitas mudanças para que esta língua falada na região fronteiriça tenha o seu devido reconhecimento linguístico e histórico. Além disso, é de extrema necessidade que as políticas linguísticas do Brasil e Uruguai reconheçam o valor histórico deste português falado na região fronteiriça, levando em conta a homogeneidade linguística da região.

Em vista disso é de grande importância a valorização do bilinguismo nessa região, partindo das políticas linguísticas educacionais, que já que se encontram escolas bilíngues nos dois lados da fronteira. Porém, é preciso mais para que, de fato, as peculiaridades da região fronteiriça sejam reconhecidas e tratadas de forma correta, com isso rompendo o ideal de homogeneidade linguística do espanhol e do português, que as políticas linguísticas dos dois países ainda preservam.

### **Referências**

- BEHARES, L. E. Educação fronteiriça Brasil/ Uruguai, línguas e sujeitos. Pró-posições. Campinas, v.21, n.3 (63), p. 17-24, set./ dez. 2010
- BIERINGS, E. O contato linguístico na região fronteiriça do Uruguai e Brasil: uma breve explicação do fenômenoPortunhol.2014. Tese de doutorado- Universidade de Leiden, Leiden, 2014.
- ELIZAINCÍN,A.; BEHARES, L.E.; BARRIOS,G. Nós falemobrasileiro. Dialectos portugueses em Uruguay. Montevideo: Universidad de la República, 1987.
- FLORES, B. M. Bilinguismo. Textura. Canoas, n. 12. P. 79-89, jul/ dez.2005.
- MOZZILO, I. F. Aspectos do portunhol na fronteira Brasil-Uruguai. IN: Revista Brasileira de estudos do Contato Linguístico. V. 23, n. 2. 2013.

SANTOS, G. F. Contato linguístico na região de fronteira Brasil/ Uruguai: a entoação dialetal em enunciados assertivos e interrogativos do português e do espanhol. 2008.163 f. Dissertação de mestrado- UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

STURZA, E.R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. IN: Ciência e cultura. São Paulo, vol 27, n°2, abril/junho. 2005.

STURZA, E.R. TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. Cadernos de Letras da UFF dossiê: Línguas e culturas em contato. n°53, p.83-98. 2016.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020



## **O *POWERPOINT* COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Fancielle da Silva Freitas<sup>49</sup>**  
**Pedro Henrique Araújo Alencar<sup>50</sup>**  
**Mírian Ferreira da Silva Boguea<sup>51</sup>**  
**Diego Ted Rodrigues Boguea<sup>52</sup>**

### **Resumo**

Com o advento das novas tecnologias, surge, também, a dependência destas para a resolução de problemas cotidianos. Na educação, um exemplo disso é a utilização do *PowerPoint*, para a apresentação de seminários, palestras e conteúdo visual. Uma outra aplicação, menos usual, desse software é no ensino da Geometria. Este trabalho consiste numa análise sobre as possibilidades pedagógicas do aplicativo *PowerPoint* como um instrumento para o ensino de Geometria no Ensino Fundamental II baseada num levantamento de dados sobre o software combinado as possibilidades de sua implementação ao Ensino Fundamental II.

**Palavras-chave:** Geometria; Ensino Fundamental; *PowerPoint*.

### **Abstract**

With the advent of new technologies, their dependence on solving everyday problems also emerges. In education, an example of this is the use of PowerPoint for presentation of seminars, lectures and visual content. Another less common application of this software is in the teaching of geometry. This paper is an analysis of the pedagogical possibilities of the PowerPoint application as an instrument for the teaching of geometry in elementary school II based on a survey of the software combined with the possibilities of its implementation in Middle School.

**Keywords:** Geometry; Middle School; *PowerPoint*.

### **Introdução**

A existência constitui-se num processo contínuo de aprendizagem (Cebrian, 1998, p.119). A educação tradicional centrada em copiar conteúdos num suporte físico, tem perdido espaço para novas metodologias de educação.

Consequentemente, a presença da tecnologia é imprescindível para a solução das situações cada vez mais simples. Uma importante ferramenta tecnológica utilizada amplamente em diversas

---

<sup>49</sup> Graduanda do curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Imperatriz.

<sup>50</sup> Aluno do I período do curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Imperatriz

<sup>51</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

<sup>52</sup> Mestre em Educação- Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em LIBRAS e em Tradução e Interpretação – LIBRAS pela Faculdade Santa Fé. Licenciado em Arte-Educação pela Universidade Federal do Maranhão e em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED. Professor das disciplinas de Arte e Metodologia Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA Campus Imperatriz. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Arte e Tecnologias (GEATEC). [diego.bogea@ifma.edu.br](mailto:diego.bogea@ifma.edu.br)

áreas são os softwares - séries de instruções dadas por meio de linguagem de programação que propiciam o funcionamento do computador (Santos, 2016)<sup>53</sup>. Eles estão presentes desde os mais sofisticados laboratórios de TI até no cotidiano do cidadão comum.

Nas últimas décadas, essas tecnologias vêm sendo aplicadas também na educação, como por exemplo, os Desenhos Auxiliados por Computador (CADs) ou Apresentação de *Slides* (em programas como Prezi, Keynote, *PowerPoint*).

A *Microsoft* – empresa fundada por Bill Gates e Paul Allen em 1975 nos Estados Unidos – É uma das principais empresas de desenvolvimento, fabricação, licenciamento e venda de softwares de computador. Além de ser responsável pelo lançamento de um dos sistemas operacionais mais utilizados mundialmente – Windows – a empresa também desenvolveu o Microsoft Office, uma linha de aplicativos para escritório cuja principal finalidade é realizar processamento de palavras. Nele é disponibilizado programas como *Microsoft Word Office, Excel, PowerPoint, Microsoft Access e Outlook*.

O *PowerPoint*, que tem como principal função a apresentação de *Slides* (slide show), é um dos mais utilizados devido à sua integração com o sistema operacional Windows. Apesar de sua ampla utilização, poucos usuários têm total conhecimento sobre as variadas funções disponíveis na edição de *Slides*.

Além do seu uso convencional nas escolas (aulas e apresentação de trabalhos), é possível também explorar funções como *Inserir* e *Formatar* para livremente alterar características dos vários objetos virtuais fornecidos pelo programa. O usuário pode trabalhar com diversas figuras geométricas, como polígonos, retas, elipses e circunferências.

Devido a essa função, é possível demonstrar de forma mais eficiente conceitos de Geometria em relação a forma convencional de demonstração - livros didáticos - pois há a possibilidade de dinamizar o conteúdo trabalhado em aula.

Essa aplicação torna-se extremamente relevante para alunos do Ensino Fundamental, pois conforme a Base Nacional Comum Curricular<sup>54</sup>, dentre as competências específicas de matemática podemos destacar:

Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

Esse artigo é uma reunião e análise de algumas ferramentas do programa, estabelecidas através de um levantamento de dados sobre alguns recursos do Microsoft Office *PowerPoint* 2016 – vinculado à versão mais atualizada do Windows – para o uso em aulas de Matemática do Ensino Fundamental II, especificamente na área da Geometria.

<sup>53</sup> Disponível em: [http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6937/2/DIS\\_THAINA\\_SALDANHA\\_DOS\\_SANTOS\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6937/2/DIS_THAINA_SALDANHA_DOS_SANTOS_COMPLETO.pdf), Acesso em 30 dez. 2019

<sup>54</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-matematica>, Acesso em 30 dez. 2019

Tem como características uma pesquisa exploratória, qualitativa e descritiva. Esta pesquisa se concretiza como uma pesquisa descritiva na medida em que:

[...] descreve sistematicamente, fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse. Seu interesse principal está voltado para o presente e consistem em descobrir “o que é?”. Serve para descrever fenômenos existentes, situações e eventos. (GRESSLER, 2007, p.59)

Paralelamente, denominamos este estudo como exploratório pois entendemos que ele se aproxima do conceito estabelecido em Gil (2016, p. 27) que nos indica que:

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

De igual forma, podemos destacar esta análise como qualitativa pois se aproxima de dois aspectos destacados na obra de Lüdke e André (1986, p.11-12): o ambiente natural ser a fonte direta de dados (pois pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada) e os dados coletados são predominantemente descritivos (rico em descrições do material a ser estudado pois compreende essas descrições como essenciais para melhor entender o fenômeno, objeto ou situação estudada).

### **O PowerPoint e seus recursos para o ensino da Geometria**

De acordo com Sanches (2016) o PowerPoint completou 31 anos de existência em 2015. Conforme o autor, o software foi nomeado PowerPoint em 1987 e, pouco tempo depois, nasceria o PowerPoint 1.0 com a Microsoft Corporation. Sanches (2016), também nos coloca que duas versões do Office e, conseqüentemente, do PowerPoint estão disponíveis. Uma - que podemos nomear de Desktop - deve ser instalada no computador e pode rodar sincronizada com a nuvem One Drive com as configurações adequadas – a mais recente é a 2016 e faz parte da suíte Office 365 – e outra - online e gratuita - que roda na nuvem e não precisa ser instalada, conhecida como Office Online.

Através deste estudo, podemos relacionar alguns recursos do referido software para a otimização no ensino da Matemática, mais especificamente da Geometria, dinamizando assim o estudo da mesma.

#### **Guia *Inserir***

A guia *Inserir* permite adicionar ao slide objetos como imagens, vídeos, formas, caixas de texto, equações e tabelas. Para esse artigo, os objetos de maior relevância são as formas, em especial as subdivisões *linhas*, *retângulos* e *formas básicas*.

Essas três principais subdivisões englobam objetos de estudo fundamentais da Geometria – as retas, os polígonos e as formas curvas – além de outras formas com funções primordialmente estéticas.

Outro importante objeto da guia inserir é a *Caixa de Texto*, que permite ao usuário digitar um texto qualquer dentro do *slide*. Dessa forma, é possível escrever anotações e informações relevantes ao conteúdo sendo exposto, de forma análoga ao quadro das salas de aula.

### **Guia *Formatar***

Uma vez selecionado um objeto, pode-se acessar a guia formatar automaticamente com um clique duplo, manualmente com o menu *ferramentas de desenho/imagem* ou ainda com o botão direito do mouse e selecionar *formatar forma*. Os dois primeiros métodos oferecem opções simples para modificar o objeto e o terceiro disponibiliza opções mais complexas.

Na guia formatar, o usuário pode alterar diversas características das formas inseridas, por exemplo, tamanho, cor, posição, alinhamento, rotação, transparência e alguns efeitos estéticos.

### **Guia *Animações***

Essa guia permite adicionar animações a qualquer objeto do *slide*. Uma animação faz com que um objeto se movimente durante a apresentação do slide (objetos sem animação sempre permanecerão estáticos).

Há uma grande variedade desses movimentos, mas, para o intuito didático, destacam-se os *caminhos de animação*. Eles permitem transladar, durante a apresentação de *slides*, uma figura para um ponto diferente daquele onde ela foi inserida, seguindo um caminho pré-determinado pelo usuário.

Uma importante função dessa guia é a *animação avançada*, que permite customizar a animação selecionada. Com a animação avançada, é possível editar os efeitos escolhidos, adicionando, por exemplo, sons, início automático, múltiplas animações em um mesmo objeto, ou alterando a duração de cada uma delas.

### **Construção e representação de figuras geométricas**

Antes de quantificar grandezas matemáticas associadas à Geometria, inicialmente é necessário visualizar as formas geométricas, com destaque aos polígonos. Os próprios alunos podem construir e modificar figuras geométricas virtuais já indicadas pelo programa, mas, com o auxílio do professor, é possível dimensionar essas formas de uma maneira mais detalhada.

Por exemplo, o *PowerPoint* disponibiliza a figura *pentágono*, mas é impossível alterar sua forma de maneira a deixá-lo não convexo. Caso o usuário queira construir um pentágono não convexo, é preciso utilizar a figura *forma livre*, cujo uso não é tão intuitivo quanto o dos polígonos comuns.

O *PowerPoint* torna bastante simples e intuitivo o estudo visual de elipses, círculos e suas partes. O menu *Inserir* disponibiliza as figuras *elipse*, *arvo*, *pizza*, *rosca* e *corda*, que demonstram conceitos simples de elipse, circunferência, setor circular, coroa circular e segmento circular, sem preocupação com valores numéricos e cálculos (conteúdos da Matriz Curricular do Ensino Médio).

É importante salientar que, ao inserir qualquer forma, é possível tornar as medidas de sua largura e de sua altura iguais ao manter a tecla *shift* pressionada. Isso possibilita a criação de polígonos regulares, circunferências e retas horizontais e verticais.

Quando se busca apenas alterar livremente características das formas geométricas, o programa auxilia o usuário através das *guias inteligentes*, das funções *copiar* e *colar* e do ajuste manual de figuras.

O ajuste manual é feito apenas com o ponteiro do *mouse*. Ao selecionar um objeto qualquer, surgem ao redor da figura pontos que quando clicados permitem alterar suas dimensões e seu

formato.

Cada figura tem seu próprio conjunto de pontos. Em todas elas, há oito pontos (quatro nos vértices, quatro nas arestas) para ajustar somente altura e comprimento da forma, e formas mais complexas têm alguns pontos extras que permitem alterar alguma característica única àquela figura (por exemplo, o diâmetro interno da figura *rosca* ou o comprimento do arco de circunferência na figura *arco*).

As guias inteligentes facilitam o deslocamento de formas de maneira regular e uniforme. Elas permitem posicionar figuras em posições simétricas ou tangentes em relação à própria página do *slide* ou a outros objetos criados pelo usuário.

Caso o usuário não queira ser auxiliado pelas guias inteligentes, é possível desabilitá-las com o botão direito do *mouse*, *grades e guias* e desmarcar a opção guias inteligentes. Isso torna mais fácil posicionar manualmente objetos em posições assimétricas.

## Resultados e discussões

Em sala de aula, as guias inserir, formatar e animações podem ser utilizadas para estudar figuras geométricas e auxiliar a compreensão dos alunos. Algumas dessas funções, por serem intuitivas, podem ser utilizadas sem a necessidade de atuação ativa do professor, como é o caso das guias inserir e formatar. Entretanto, outras necessitam de um maior auxílio do professor para uma melhor utilização, como é o caso da guia de animações e do menu Formatar Forma.

A guia inserir pode ser utilizada para a demonstração visual de figuras geométricas básicas, como linhas, e polígonos, enquanto que a guia formatar possibilita o estudo de grandezas e dimensões relacionadas a essas formas.

Ao utilizar função *mesclar formas*, da guia formatar, o professor pode instruir aos alunos como construir figuras compostas pela junção ou sobreposição de outras figuras. É possível mostrar, por exemplo, a presença de polígonos dentro de outros polígonos, como a decomposição de um losango em quatro triângulos retângulos, ou a decomposição de um trapézio em dois triângulos escalenos.

O professor pode utilizar a guia formatar para obter mais rigor quanto às características das figuras criadas. Embora seja possível editá-las livremente, é necessário um conhecimento teórico maior para construir dimensões com números precisos.

Por exemplo, caso se deseje inserir um triângulo retângulo com um ângulo interno de exatamente  $30^\circ$ , o usuário necessitará de conhecimentos na área das funções trigonométricas inversas, conteúdo além da Matriz Curricular do Ensino Fundamental.

Devido sua complexidade, é recomendável que apenas o professor utilize a guia animações, sem a obrigação de ensinar todas as suas funções para os alunos. Essa deve ser utilizada apenas para a visualização dos conteúdos teóricos e não para procedimentos práticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere no Ensino Fundamental o estudo de simetrias de reflexão, rotação e translação. Demonstrar essas três formas de simetria no *PowerPoint* torna-se simples devido aos diversos recursos disponibilizados pelo programa, em especial as guias inteligentes.

A forma mais simples de se estudar transformações, congruências e semelhanças, conteúdos

também presentes na BNCC, é através do ajuste manual. Esse estudo pode ser feito sem o auxílio do professor devido à simplicidade desse recurso.

Esses são apenas alguns exemplos das inúmeras possibilidades de conteúdos que podem ser trabalhados durante as aulas de matemática. Essa enorme diversidade vem tanto dos vários recursos disponibilizados pelo programa quanto pela própria natureza da matéria abordada.

Desse modo, recomenda-se o uso do programa *PowerPoint* no estudo de Geometria no Ensino Fundamental por se tratar de uma importante ferramenta tecnológica que potencializa a compreensão e a visualização das formas geométricas ao mesmo tempo em que otimiza sua fluência com as novas tecnologias.

### Referências

CEBRIAN, Juan Luís. **A Rede**: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2016.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2007.

LÜDKE, Megan; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária – EPU, 1986.

SANCHES, Carlos Eduardo. **PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs**. Revista Tecnologias na Educação - Ano 8-Número/Vol.15 - Edição Temática: TICs na Escola, 2016.

SANTOS, Thaína Saldanha dos. **Softwares educacionais e a formação de professores**: as percepções de licenciandos sobre a informática na educação. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática – Faculdade de Física, PUCRS. – Porto Alegre, 2016.

Enviado em 30/125/2019

Avaliado em 15/02/2020

## DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO NORTE DO BRASIL COM O USO DO TRANSPORTE ESCOLAR.

Gecilane Ferreira<sup>55</sup>  
Wagner dos Santos Mariano<sup>2</sup>  
Wesley Carlos Aparecido Eleotério<sup>3</sup>  
Karollyne Santana Paixão<sup>4</sup>  
Caetano Ferreira de Sousa<sup>5</sup>

### Resumo

Os estudantes brasileiros, especialmente os que residem em zonas rurais, enfrentam várias dificuldades para terem acesso à educação, como os longos trajetos entre a casa e a escola. Dessa forma, foi realizado pesquisas bibliográficas e de campo com alunos, do ensino médio da Escola Estadual Presidente Costa e Silva do Povoado São João do Município de Ananás – TO. O objetivo deste foi verificar na ótica deles quais são as principais dificuldades enfrentadas com o transporte escolar. Os resultados mostraram que os discentes da zona rural enfrentam alguns empecilhos como: ônibus precários; chuvas; lamas; poeiras; estradas danificadas, entre outras. Conclui-se que o transporte escolar é fundamental para garantir o acesso e permanência nas escolas, além de assegurar a educação de qualidade, porém ainda deve ser melhorado fiscalizado.

**Palavras-chave:** Dificuldades; Zona rural; Discentes.

### Abstract

Brazilian students, especially those living in rural areas, face various difficulties in gaining access to education, such as the long commutes between home and school. Thus, bibliographical and field research was carried out with students from the high school of the Presidente Costa e Silva State School of. The objective of this was to verify from their point of view what are the main difficulties faced with school transportation. The results showed that rural students face some obstacles such as: precarious buses; rains; sludge; dust; damaged roads, among others. It is concluded that school transportation is fundamental to ensure access and permanence in schools, in addition to ensuring quality education, but still needs to be improved.

**Keywords:** Difficulties; Countryside; Students.

---

<sup>55</sup> Prof. Adjunto III dos cursos de Licenciatura em Biologia e dos Programas de Pós-Graduação (mestrado) em Ensino de Ciências e Matemática - PPGecim e Demandas Populares e Dinâmicas Regionais - PPGedire da Universidade Federal do Tocantins unidade Cimba de Araguaína.

<sup>2</sup> Prof. Adjunto III dos cursos de Licenciatura em Biologia e dos Programas de Pós-Graduação (mestrado) em Ensino de Ciências e Matemática - PPGecim e Programa de Pós-Graduação em Sanidade Animal e Saúde Pública nos Trópicos – PPGSaspt da Universidade Federal do Tocantins unidade Cimba de Araguaína.

<sup>3</sup> Graduada em Química pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus Cimba, Araguaína.

<sup>4</sup> Graduando em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus Cimba, Araguaína.

<sup>5</sup> Graduado em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus Cimba, Araguaína – Bolsista Iniciação Científica – PIBIC/CNPq

## Introdução

A educação e transporte são direitos humanos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988, que determina no artigo 208, inciso VII que é dever do Estado proporcionar o atendimento ao aluno, em todas as etapas da educação básica (assegurando a igualdade de condições para o acesso e a permanência à escola), por meio de programas de material didático, assistência à saúde, alimentação, transporte, entre outras (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) também reforça esse direito, garantido pela Constituição Federal, colocando o transporte do escolar como uma das obrigações dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2013). No entanto, o transporte escolar deverá ser fornecido aos alunos quando a distância entre a residência e a escola ou entre aquela e o ponto de embarque/desembarque do transporte escolar for superior a 2 Km de distância, independentemente de residirem na zona urbana ou rural (MOREIRA, 2016).

Segundo Alvares (2016), muitos estudantes da rede pública de ensino necessitam do transporte escolar, e essa demanda faz com que um gestor público tenha uma grande responsabilidade em oferecer condições adequadas para que os alunos se deslocarem de casa até a escola na qual estão matriculados. Por conta de situações que envolvem recursos escassos e dificuldades no planejamento e execução, algumas prefeituras do país enfrentam desafios complexos para oferecer um serviço de boa qualidade e que seja suficientemente abrangente. A situação é mais preocupante com os alunos do campo, pois existem casos de discentes que precisam andar muitos quilômetros para chegarem a um colégio, isso se dá pelo fato de não haver veículos suficientes para levá-los.

Nesse sentido, vale mencionar que além de os adolescentes acordarem de madrugada, sujeitar-se ao frio e à chuva e enfrentar, muitas vezes, lama no inverno e poeira no verão, não é uma tarefa nada fácil para os estudantes da zona rural, onde o deslocamento de casa para a escola se torna, muitas vezes, um verdadeiro martírio (FARIAS, 2017). Nessa vertente, Barros (2017) ressalta que a educação no meio rural, no Brasil, ainda tem muito a desenvolver. A falta de políticas educacionais voltadas para esse fim caracteriza a desvalorização do homem do campo, estabelecendo uma vida limitada aos seus filhos.

Rodrigues (2016), enfatiza que a educação é direito garantido a todo cidadão. Mas, para ter acesso a esse benefício, muitos alunos que moram na zona rural, precisam superar e/ou enfrentar grandes dificuldades na busca pelo conhecimento, tais como: distância da escola; distância da casa para o ponto de ônibus; frio; madrugada; chuva; lamas; buracos; estradas precárias; veículos com problemas, sem conforto e segurança.

É obrigação do Estado proporcionar educação a todos os cidadãos, oferecendo escola pública e meios necessários para que haja frequência escolar. Neste caso, o transporte escolar está assegurado por lei e cabe aos municípios disponibilizarem aos alunos regularmente matriculados na rede pública de ensino que sejam tratados como cidadãos e sejam transportados com segurança e dignidade (MIRANDA, 2016).

Os veículos autorizados para transportar estudantes são: ônibus, micro-ônibus, vans, Kombi e embarcações. Em regiões com estradas precárias, os Departamentos de Trânsito (Detran) têm autorizado o transporte em carros menores, desde que adaptados para a condução de alunos (BRASIL, 2013). No entanto, há muitas reclamações sobre a qualidade do serviço de transporte do escolar, noticiários jornalísticos têm feito frequentes denúncias a esse respeito: crianças e adolescentes sendo transportadas em carrocerias de caminhões ou de picapes, em carros de passeio superlotados, entre outras (FARIAS, 2017).



Dessa forma, pode-se dizer que um dos grandes motivos que levam os alunos a faltarem aulas e as vezes abandonarem a escola é a dificuldade para conseguir chegar até o local. Transporte adequado, responsabilidade para pegar os alunos em horários determinados, conforto, recurso financeiro disponível para investimento no transporte escolar, segurança, acessibilidade e atendimento qualificado são fatores que devem ser levados em consideração na oferta do transporte escolar. Para evitar ao máximo algum problema, os recursos financeiros devem ser utilizados da melhor maneira possível (ALVARES, 2016).

O Transporte escolar rural deve buscar zelar pelo veículo e pela integridade física dos alunos. Conforme Farias (2017), os servidores que atuam nesse setor, como motoristas e monitores, têm um papel fundamental no progresso escolar dos alunos que moram na zona rural. Sem a contribuição desses profissionais, haveria uma grande evasão de educandos por falta de transporte. Nas áreas rurais, a condução escolar pública tem um papel fundamental para o acesso e a permanência dos alunos no decorrer do ano letivo.

Dado o exposto, o presente estudo tem como objetivo principal averiguar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da zona rural com o transporte escolar público da Escola Estadual Presidente Costa e Silva do Povoado São João do Município de Ananás – TO.

### **Metodologia**

A pesquisa de campo foi realizada no período de 04 de abril a 16 de junho de 2018, onde foram aplicados um questionário semiestruturado, contendo perguntas abertas e fechadas, destinados aos alunos da zona rural da Escola Estadual Presidente Costa e Silva do Povoado São João do Município de Ananás – TO.

Participaram deste estudo, 90 alunos, de ambos os sexos, sendo que, 30 alunos são do 1º ano, 30 alunos são do 2º ano e 30 alunos são do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Presidente Costa e Silva do Povoado São João do Município de Ananás – TO. Foi utilizada uma amostra de 80% que corresponde aos 90 estudantes.

É importante ressaltar que antes de realizar a pesquisa de campo, foi necessário entrar em contato com o Diretor da Escola campo por meio de e-mail, ligações e ofício com o intuito de solicitar autorização para realizar a pesquisa em questão. Após autorização do Diretor, o mesmo realizou no pátio da escola uma reunião com todos os alunos, onde foi falado dos objetivos, justificativa e a importância do estudo. Após todos os esclarecimentos, foi feito convite aos estudantes para que eles participassem voluntariamente da pesquisa, ressaltando a importância da colaboração deles. Logo após, foi aplicado o questionário no próprio prédio da escola no prazo de 60 minutos.

### **Resultados e discussão**

Os participantes da pesquisa foram divididos entre 45% do gênero masculino e 55% do gênero feminino. Estes foram questionados sobre a faixa etária, podendo observar que haviam, 35% entre 15 a 17 anos de idade, 45% entre 18 a 20 anos e 20% tem mais de 21 anos.

Foi questionado aos entrevistados que tipo de transporte os alunos da zona rural utilizam para irem para escola, todos responderam que utilizam apenas o ônibus, que levam em torno de 44 alunos da zona rural. De acordo com o Guia do Transporte Escolar (2016) motocicletas, carros de passeios, canoa a remo, barcos precários e caminhões não são recomendados para o transporte dos alunos na zona rural. Os veículos autorizados para o transporte escolar de alunos da zona rural são

os mesmos em conformidade com as normas do Código de Trânsito Brasileiro e da Marinha do Brasil, têm especificações adequadas para transporte de passageiros, a exemplo de ônibus, vans, Kombi e embarcações.

Todos (100%) mencionaram que percorrem algum trecho antes de pegar o transporte escolar público, devido haver um ponto específico onde devem estar no momento em que o ônibus passa, este fica geralmente distante dos seus lares, alguns metros e/ou até 1 ou 2 quilômetros. Os jovens gastam cerca de 45 a 50 minutos dentro do transporte até chegar a escola e vice-versa. Em consequência disto, alguns alunos da zona rural pegam poeiras e chuvas, chegando muitas vezes sujos e/ou molhados no colégio.

O Transporte Escolar Rural é visto como um meio indispensável para garantir o acesso e permanência do aluno na escola pública, no entanto, muitas crianças passam muito tempo nesta condução escolar. Por outro lado, o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm um papel crucial no processo de aprendizagem, com isso, o uso de mídias educacionais ganhou espaço nas práticas pedagógicas escolares não só dentro da escola, como também dentro do transporte escolar rural (RIBEIRO, 2013).

A maioria dos discentes questionados (100%) não participam das atividades extras classe, tais como: quadrilha, festival de pizza, festa do dia das crianças, feira de ciência, recitais de poesias, gincanas, entre outras, pois o transporte escolar tem a hora certa de chegar e sair da escola, e para participar dessas atividades extras é necessário que o aluno da zona rural fique um tempo a mais na instituição, levando assim a incompatibilidade com a escala de saída e chegada da condução.

Outro questionamento foi sobre a distância percorrida da casa até a escola com o transporte escolar, 100% responderam que é basicamente de 15 a 18 quilômetros, trajeto considerado longe, analisando os empecilhos sofridos pelos estudantes até a escola, os buracos e poeiras são um dos principais, além da presença de animais (gado), e de acordo com 85% dos jovens consideram ruim, devido as adversidades enfrentadas, além de outros problemas como a climatização do transporte, obrigando-os a estarem sempre com as janelas abertas.

O ônibus em raras as vezes sofre avarias durante o percurso, considerando a precariedade da estrada e os acidentes com animais na pista. Nesse âmbito há ainda o período chuvoso, as condições dos caminhos percorridos tornam-se um grande desafio para o transporte, dificultando e aumentando o tempo do trajeto. 15% dos entrevistados responderam considerar bom o percurso do transporte escolar de suas casas até a escola, relatando um estado de conservação melhor das mesmas no seu trajeto percorrido e citando que há trechos de asfaltos, o que melhora as condições de transporte.

Ferreira (2016), relata que com o sonho de uma vida melhor, estudantes da zona rural caminham na maioria das vezes, mais de uma hora todos os dias para embarcar no ônibus para os levar para escola. Geralmente o percurso é totalmente sem estrutura, enfrentam sol, chuva, ladeira, buracos, lamas e entre outras, tudo isso porque o automóvel escolar de muitas prefeituras do país não passa perto da casa desses estudantes. Ainda conforme o autor, ao voltar para sua residência, também é motivo de preocupação para os pais, pois os alunos percorrem o mesmo caminho, porém sem iluminação e com vias intransitáveis.

No ponto de vista de Ferreira (2016) a maioria dos transportes escolares da zona rural estão em péssimas condições, sendo considerado muitas vezes um descaso das autoridades municipais com a comunidade rural, revoltando a população em geral. Nesse âmbito, 75% mencionaram o transporte escolar como péssimo, dado que, são automóveis em condições precárias e com frequência sofrem algum dano no percurso. Como relatado por Ferreira, em sua maioria tudo isso ocorre devido falta

de manutenção por carência de recurso e ausência de equipamentos de segurança, informações essas também confirmadas pelos adolescentes que utilizam o transporte todos os dias. Os demais 25% dos entrevistados responderam que consideram bom o estado de conservação dos ônibus, pois segundo eles, houve uma troca de veículo no ano em que foi realizada a presente pesquisa, porém em relação ao transporte do ano anterior, o atual mostrou-se mais seguro e confortável.

No que se refere aos pais dos alunos, foi indagado se os mesmos averiguavam frequentemente as condições do transporte escolar público dos filhos e 10% responderam que sim, pois eles temem pela segurança de seus herdeiros e por isso sempre estão atentos para alertar aos responsáveis dos ônibus por mais melhorias. Já os outros 90% contestaram que os pais não acompanham as condições do transporte, pelos seguintes fatores: não tem tempo de acompanhar e cobrar por melhorias pois muito deles são ocupados com os seus trabalhos do dia a dia; outros tem até tempo, porém não tem interesse de verificar e solicitar melhorias no transporte escolar ou confiam que a gestão municipal está fazendo o melhor pela condução, dentro de suas possibilidades.

Castro (2015), diz que constantemente pais de alunos da zona rural cobram transporte com qualidade nos municípios do Tocantins. No entanto, visivelmente em muitas localidades, o transporte escolar de zona rurais são comumente negligenciados pelas autoridades, tendo em vista que não é visível pela sociedade tamanho descaso enfrentado pelos moradores e alunos de zona rural.

No que se refere a segurança do transporte 90% dos entrevistados responderam que não tem uma seguridade, pois segundo eles os ônibus são precários, sofrem danos com muita frequência e por isso não se sentem seguros com o mesmo. Os demais 10% responderam que sentem segurança, pois mesmo sendo precários, existe a confiança no motorista. De acordo com Cruz (2009), mesmo havendo convicção que tem um bom motorista, devem ter manutenção constantemente para melhorar o desempenho e dar mais segurança aos alunos.

Outro fator preocupante foram os defeitos que o ônibus tem com frequência, geralmente quebram de 04 a 06 vezes no mês, não permitindo assim que os alunos da zona rural sejam transportados para a escola. Quando a condução sofre avarias, os alunos ficam na estrada obrigando-os a pedir carona aos outros carros para voltar para a casa, ou vão a pé. Os motoristas dos ônibus escolares, em algumas situações, ligam para o mecânico, porém por ser na área rural em sua maioria não há sinal de celular, impedindo assim que este realize uma ligação de socorro e de urgência.

Vale ressaltar que transportes escolares em péssimas condições não oferecem segurança aos alunos. Novos ônibus na zona rural trafegam com mais segurança e conforto no caminho para escola, além de chegarem a locais com terrenos acidentados, onde outros veículos não conseguem trafegar (SÁ FILHO, 2017).

No que se refere aos acidentes com o transporte escolar, 100% dos entrevistados responderam que nunca aconteceu nada. Mesmo o ônibus sendo velho e com estado físico precário, o motorista busca dirigir com atenção e calma. Houve casos do ônibus quebrar várias vezes na estrada, ficar até sem freio por alguns dias e por este motivo o motorista dirige bem devagar o transporte (levando o dobro do tempo para chegar na escola) até ajeitar o freio. Outro relato foi em relação as lamas, chuvas, animais, curvas perigosas, buracos, atoleiros, porém nunca aconteceu acidentes envolvendo os alunos e o transporte. Cruz (2009), destaca que infelizmente é comum sair nos noticiários da televisão, nos jornais, nas rádios que os alunos da zona rural sofrem acidentes envolvendo o transporte escolar em lugares de difícil acesso por causa da precariedade dos veículos, que muitas vezes apresenta falha nas condições mecânicas ou porque bateu em uma árvore ou animal.

Em relação a importância do transporte escolar para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da zona rural, 100% responderam dizendo que a condução é importante para facilitar o acesso e a permanência deles na escola, contribuindo assim com aprendizagem e com a formação do cidadão. Segundo os entrevistados, o transporte escolar é visto como uma garantia de acesso e cidadania, pois através deles é possível chegar na escola para aprender novas informações e consequentemente, esse novo saber contribuirá com a formação do seu caráter, fazendo com que esses estudantes, se tornem cidadãos reflexivos e crítico, além de colaborar futuramente com a sociedade. Para Miranda (2016), o transporte escolar colabora com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da zona rural, facilitando a estes educandos o acesso e garantia a educação de qualidade. A educação é direito garantida a todo cidadão. Mas, para ter acesso a esse direito, muitos alunos que moram na zona rural no país, precisam superar as dificuldades com o próprio transporte escolar que na maioria das vezes não tem segurança, conforto e estão em condições precárias (RODRIGUES, 2016).

Por fim, foi questionado aos entrevistados se eles acreditam que o transporte escolar precisa melhorar no serviço prestado aos alunos na zona rural, 100% responderam que sim, citando que os principais itens que devem ser melhorados no transporte escolar são: segurança, conservação do transporte, manutenção do mesmo, conforto nos assentos, cinto de segurança e ar condicionado, limpeza do veículo, pontualidade no horário ao buscar e deixar os alunos da Percebe-se que as respostas desta questão tiveram uma certa semelhança com a com a questão levantada anteriormente sobre as principais dificuldades, mostrando assim, uma relação entre os problemas apontados e os itens que devem ser melhorados.

Segundo Miranda (2016), o transporte escolar contribui muito para que os alunos da zona rural tenham acesso e garantia a educação de qualidade, porém ainda deve ser melhorado. Principalmente, mais fiscalizado para que haja segurança no transporte desses alunos. Ainda há a necessidade de um maior número de veículos à disposição dos pequenos municípios para que façam o atendimento a toda a população rural em idade escolar.

Há de se destacar que os governantes devem priorizar além da educação de qualidade que é direito de todo cidadão, as condições necessárias para que as crianças e jovens usufruam do ensino para melhores condições de vida educacional, cultural e profissional. Assim, a necessidade de implementação de políticas públicas no sentido de melhorar o transporte escolar no Tocantins, garantir assim o que preconiza a Lei, ou seja, a acessibilidade, a gratuidade e a transparência na aplicação dos recursos (MIRANDA, 2016).

### **Considerações finais**

A pesquisa realizada com os alunos da zona rural que estudam o 1º ano, 2º ano e 3º ano no ensino médio da Escola Estadual Presidente Costa e Silva do Povoado São João do Município de Ananás – TO, mostrou que o transporte escolar mais utilizado para os educandos do campo à escola é o ônibus escolar. Ao se deslocarem de suas casas para a escola, os estudantes fazem um longo percurso a pé até o ponto de embarque, sendo necessário, muitas vezes, acordar de madrugada, se sujeitar ao frio, à chuva, lama e a poeira.

Dessa forma, a pesquisa revelou que os estudantes da zona rural do Povoado São João enfrentam muitas dificuldades com o uso do transporte escolar, sendo os principais: ônibus velhos, precários e sem higiene, sem conforto, sem segurança, sem manutenção, enfrentam chuvas, lamas e poeiras, as estradas são danificadas, falta de combustível, atraso do motorista do transporte escolar, viagens longas, paralisação dos serviços oferecidos pelo transporte escolar por falta de combustível

no posto e também por atraso do pagamento aos proprietários dos veículos e aos proprietários dos postos.

Diante das dificuldades, a pesquisa mostrou que os alunos consideram importante o transporte escolar para o processo de ensino e aprendizagem, pois facilita o acesso e a permanência dos alunos do campo na escola para que estes possam adquirir e ampliar conhecimentos que contribuirá com a formação do seu caráter, fazendo com que esses estudantes, se tornem cidadãos reflexivos e com senso crítico. O estudo revelou que o transporte escolar rural precisa melhorar o serviço prestado aos alunos do campo. Conclui-se que dentre os deveres do Estado se encontra o de estabelecer condições de educação para todos. Para os estudantes residentes na área rural, o Transporte Escolar é fundamental para garantir o acesso e permanência nas escolas.

### Referências

- ALVARES, F. **O que precisa mudar nos transportes escolar das escolas públicas?**. 2016. Disponível em: <<http://www.digix.com.br/transporte-escolar-escolas-publicas/>>. Acesso em: 22 mai. 2018.
- BARROS, J. de. **Educação no campo**. 2017. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/educacao-no-campo.htm>>. Acesso em: 21 mai. 2018.
- BRASIL. **Cartilha do transporte escolar**. 2013. Disponível em: <<file:///D:/Bkp/Downloads/pte-cadernos-de-estudo.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 208. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 08 mai. 2018.
- CASTRO, M. **Pais de alunos cobram transporte escolar em zona rural do Tocantins**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/05/pais-de-alunos-cobram-transporte-escolar-em-zona-rural-do-tocantins.html>>. Acesso em: 14 mai. 2018
- CRUZ, L. C. da. **Melhora em ônibus rural é para poucos**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/melhora-em-onibus-rural-e-para-poucos-bsznulki9klvir599bgn78imm>>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- FARIAS, T. **Conheça os desafios do transporte escolar para estudantes que moram na floresta**. 2017. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/portal/noticia/conheca-os-desafios-do-transporte-escolar-para-estudantes-que-moram-na-floresta>>. Acesso em: 13 mai. 2018.
- FERREIRA, S. **Alunos que moram em zona rural caminham uma hora para pegar ônibus escolar no Grande Recife**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/alunos-que-moram-em-zona-rural-caminham-uma-hora-para-pegar-onibus-escolar-no-grande-recife.ghtml>>. Acesso em: 22 mai. 2018.
- GUIA DO TRANSPORTE ESCOLAR. **O transporte escolar na legislação vigente**. 2016. Disponível em: <[file:///D:/Bkp/Downloads/guia\\_do\\_transporte\\_escolar%20\(2\).pdf](file:///D:/Bkp/Downloads/guia_do_transporte_escolar%20(2).pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2018.
- MIRANDA, J. R. de S. Transporte escolar: Garantia de acesso e cidadania. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. vol. 8, p. 100 - 106. 2016.
- MOREIRA, C. **Existe distância mínima para uso do transporte escolar público?**. 2016. Disponível em: <<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/497713175/existe-distancia-minima-para-uso-do-transporte-escolar-publico>>. Acesso em: 13 jun.2018.
- RIBEIRO, R. A. **Estratégias educativas durante o tempo de viagem no transporte escolar rural**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado), Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- RODRIGUES, D. **Alunos da zona rural enfrentam dificuldades para ir à escola no AC**. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/05/alunos-da-zona-rural-enfrentam-dificuldades-para-ir-escola-no-ac.html>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- SÁ FILHO, M. **Transporte quebrado: estudantes da zona rural ficam sem assistir às aulas em st**. Disponível em: <<https://faroldenoticias.com.br/transporte-quebrado-estudantes-da-zona-rural-ficam-sem-assistir-aulas-em-st/>>. Acesso em: 27 mai. de 2018.
- Enviado em 30/125/2019  
Avaliado em 15/02/2020

## INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE A SITUAÇÃO VIVENCIADA POR UMA INTÉRPRETE EM ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO TOCANTINS

Gecilane Ferreira<sup>56</sup>  
Vanessa de Sousa Pimentel<sup>57</sup>  
Marcelo Guedes da Silva<sup>58</sup>  
Caetano Ferreira de Sousa<sup>59</sup>  
Wagner dos Santos Mariano<sup>60</sup>

### Resumo

A educação é um direito fundamental garantido por lei a todos os brasileiros. No entanto, devido ao nosso modelo educacional débil, não há uma integração efetiva de todos a esse direito. O que se agrava quando relacionamos a educação com às pessoas com algum tipo de deficiência que, geralmente, não são integrados em sala, podendo ficar atrasados, em relação aos demais alunos e aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Por isso, esse trabalho visa analisar o papel dos professores de apoio na escola e seu papel para minimização dessa problemática. Partindo de um estudo de caso e revisão bibliográfica.

**Palavras-Chaves:** Educação Inclusiva. Educação especial. Professor de apoio.

### Abstract

Education is a fundamental right guaranteed by law to all Brazilians. However, due to our weak educational model, there is no effective integration of all into this right. This is aggravated when we relate education with people with some kind of disability who are not usually integrated in the classroom and may be behind in relation to the other students and the contents worked in the classroom. Therefore, this paper aims to analyze the role of support teachers in the school and their role to minimize this problem. Starting from a case study and literature review.

**Keywords:** Inclusive education. Special education. Supporting teacher.

### Introdução

O processo de ensino e aprendizagem no Brasil decorre de um logo processo de formulações e reformulações que, em suma, almejam o desenvolvimento de uma educação gratuita, unitária e, fundamentalmente, inclusiva. A constituição de 1988 é parte crucial nesse processo. A mesma, define no Art. 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

---

<sup>56</sup> Prof. Adjunto III dos cursos de Licenciatura em Biologia e dos Programas de Pós-Graduação (mestrado) em Ensino de Ciências e Matemática - PPGecim e Demandas Populares e Dinâmicas Regionais - PPGedire da Universidade Federal do Tocantins unidade Cimba de Araguaína.

<sup>57</sup> Graduada em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus Cimba, Araguaína.

<sup>58</sup> Graduando em Química pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus Cimba, Araguaína.

<sup>59</sup> Graduado em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus Cimba, Araguaína – Bolsista Iniciação Científica – PIBIC/CNPq

<sup>60</sup> Prof. Adjunto III dos cursos de Licenciatura em Biologia e dos Programas de Pós-Graduação (mestrado) em Ensino de Ciências e Matemática - PPGecim e Programa de Pós-Graduação em Sanidade Animal e Saúde Pública nos Trópicos – PPGSapt da Universidade Federal do Tocantins unidade Cimba de Araguaína.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Contudo, esse ideal educativo, não basta apenas ser assegurado, é necessário a formulação de políticas públicas que realmente englobem todo o contingente populacional. Tornando a educação no Brasil realmente inclusiva.

Segundo Glat e Blanco (2007):

A educação inclusiva não deve apenas buscar a matrícula do estudante especial mais sim sua permanência na escola, e em consequência disso seu sucesso acadêmico. Os professores e gestores juntamente buscaram metodologias, para que o aluno consiga desenvolver seu cotidiano escolar juntamente com os outros alunos, sem diferenciação. Esse é o fundamento da Educação inclusiva, os alunos independentes do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns regulares cabendo à responsabilidade da escola se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilidade curricular, para dar a resposta adequada às suas necessidades.

Com esse princípio em mente, percebe-se a importância do trabalho de correlação não só entre a União, estados e municípios, como também, entre escola e os familiares desses alunos. O trabalho da escola inicia-se reforçando o pensamento de inclusão no seu PPP (Projeto Político Pedagógico), pois é neste documento onde serão definidos os parâmetros para se tornar uma escola inclusiva e com participação de todos. A adequação que a escola deve fazer requer recursos, no entanto, isso não deve ser empecilho para não ser uma escola inclusiva, pois existem verbas que são destinadas para isso.

É reestruturação física, a fim de não só melhorar a locomoção dos mesmos no ambiente escolar, e sim, inserir esses alunos na instituição, é necessária. Além disso, o corpo docente deve contar com profissionais qualificados, como intérpretes, para auxiliar o professor no processo de ensino de seus alunos. Englobando-os na sala de aula.

Contudo, a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras está longe do ideal. Apresenta salas superlotadas, dificuldades em suas estruturas e professores que não possuem formação específica para atendimento de alunos especiais, ou, no máximo, tiveram seis meses de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na sua formação inicial.

Somando se a isso, é preciso considerar que os professores encontram dificuldade com os demais alunos (dificuldade na compreensão dos conteúdos), e o máximo que a escola pode fazer é inserir instrutores em sala para que auxiliem esses alunos e diminuam o trabalho do professor regente.

Os intérpretes são importantes, pois facilitam ao aluno especial ter um acompanhamento mais de perto. Mesmo sendo desejo acompanhar cada aluno, não é o que realmente acontece em sala de aula, o tempo corrido e a necessidade de cumprir o cronograma torna o auxiliar da educação inclusiva necessária para suprir essa lacuna deixada pelo professor regente. O intérprete torna-se o intermediador entre professor regente e o aluno especial.

Esse trabalho é de grande relevância pois trata do papel dos profissionais de apoio na educação escolar. Partindo do princípio básico, que é a educação, do fator de impacto que esses profissionais possuem na formação do sujeito e, conseqüentemente, na real integração dos alunos com deficiência em uma educação inclusiva e necessariamente cidadã.

## Metodologia

O método utilizado na pesquisa foi o estudo de caso, utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados. Além de uma revisão de literatura para relacionar os dados coletados com uma educação inclusiva. Na coleta de dados da presente pesquisa, optou-se por entrevistar uma moradora do Município de Piraquê – TO, que trabalha como intérprete em uma escola pública. Residente do mesmo Município. A intérprete acompanha os alunos especiais há dois anos. No momento da pesquisa, os alunos estão do módulo II do Ensino Fundamental.

## Resultado e Discussão

Como estratégia de apresentação da análise dos dados obtidos, optou-se por realizar a discussão, segundo a ordem das perguntas realizadas durante o processo de entrevista. Cada questão formulada foi transformada em tema ou categoria e em seguida, a resposta dada pelo interlocutor foi transcrita na íntegra.

A transcrição das respostas na íntegra, poderá dar ao leitor, outras interpretações que porventura o pesquisador não tenha se atentado, contribuindo dessa forma, para futuras discussões a respeito do tema abordado. Dessa forma, podemos apresentar os dados da seguinte forma:

### Formação do entrevistado

*Nenhuma formação na área. Estou cursando Letras, mas em educação especial nenhuma. Trabalho há dois anos na educação especial. Atendo três alunos. Duas alunas com deficiência intelectual, e a outra físico (Intérprete).*

### Rotina do entrevistado

*Minha rotina na escola se dá da seguinte forma: no período da manhã estudo os conteúdos e no período da tarde eu faço os conteúdos para os alunos especiais; sob orientação do professor regente. Nos dois horários. Com as turmas de 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental. (Intérprete)*

Durante a entrevista foi perguntado ao entrevistado como funciona sua rotina e a mesma permanecia em todos os horários de funcionamento da escola. Neste ponto, podemos refletir sobre o papel tanto do professor regente quanto do monitor da educação especial.

Segundo a *Proposta de Diretrizes para a formação da educação básica* (BRASIL, 2000) chama a atenção para o papel do professor frente a atual compreensão da educação, cujo foco é a formação para o exercício pleno da cidadania. Dentre os delineamentos para a docência, está: “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (Brasil, 2000, p.5). O professor regente tem o papel de formular suas aulas durante o planejamento escolar, com o propósito de instruir seus alunos.

De acordo com Marin (2005, p.36-37), a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino e este, como parcela da educação escolarizada, está sujeito a organização do trabalho nas unidades escolares, com as normas e recursos provenientes do sistema escolar, assim como está sujeito também, há limitações, exigências e possibilidades permitidas pelo sistema social mais amplo.



Já o intérprete tem a função de compreender o que o professor determina para ser trabalhado com o aluno especial e este, em contra turno, estuda e desenvolve maneiras que ajude na compreensão do aluno com os conteúdos propostos. O professor da educação especial deveria desempenhar seu trabalho em equipe com os professores da classe comum no atendimento aos sujeitos da Educação Especial em seu processo de ensino conforme preconiza as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*; (BRASIL, 2001).

Durante o processo de observação e coleta de dados da presente pesquisa, foi possível perceber que um profissional de apoio, como o nome já diz; tem a função de apoiar o aluno especial nas suas atividades em geral na escola, já o professor regente é um instrutor de todos os alunos como um todo.

### **Sobre a interpretação entre professor regente – intérprete - aluno**

*O professor passa o conteúdo e eu passo para o aluno.* (Intérprete)

Mas a educação inclusiva não seria uma meta de trabalho em conjunto? Espaço onde o professor focasse sua atenção em todos os alunos e o mesmo observasse também as dificuldades do aluno especial e com o auxílio do profissional de apoio iriam dar o suporte necessário ao aluno especial?

Diante destes questionamentos, podemos supor que caso exista uma separação de atividades, até mesmo dentro da sala de aula, então não existe uma inclusão é sim processo de exclusão singelamente disfarçado.

Para Russo (2007, P.81), o trabalho coletivo com a classe possibilita ao professor momentos individualizados com o aluno especial, dando apoio em relação aos cuidados básicos de higiene, locomoção e a alimentação. Quando todos estão empenhados a dar suporte à educação especial, tudo tende a se fortalecer. Documentos e diretrizes da educação buscam definir os objetivos e funções dentro da educação especial, neste ponto as diretrizes operacionais educacionais especializadas na educação básica definem, no seu artigo 2º; a função do AEE como:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Essa interpretação deveria envolver o professor principalmente, não somente o intérprete e aluno em particular e como diz Sanchez (2003), *nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior as classes.*

Ainscow (1997) aponta fatores que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas tais como: planificação para a classe como um todo, ou seja, suas atividades devem levar em consideração os alunos como um todo. Improvisação, ou seja, estar preparado para fazer alterações nos planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personificação da experiência em sala.

### **Das atividades e sua carga horaria**

*Realizo todas as atividades. 40 (quarenta) horas. Além de auxiliar as meninas eu ajudo a coordenadora a ver o diário dos professores, verifico se o professor lançou notas,*

*ajudo na Multimídia da escola, montar Dataslow se precisar e substituir professor quando falta (se está doente) eu substituo e dou aula no lugar dele, eu faço de tudo na escola além de auxiliar as três meninas especiais. (Intérprete)*

O intérprete ao relatar sobre sua vivência na escola, podemos perceber que suas atividades não se limitam ao trabalho com os alunos da educação especial. Alguns autores buscam explicar ou ainda delimitar a função do interprete na educação inclusiva, que consiste basicamente em ajudar o aluno com deficiência intelectual em tarefas acadêmicas, em atividades de locomoção, higiene e alimentação, no desenvolvimento de sua autônoma além de auxiliar a professora a preparar atividades específicas para o aluno com deficiência intelectual, ajudar os demais alunos da turma (STELMACHUCK, 2011, p.93). Neste ponto podemos perceber como a autora não limita o profissional de apoio ao auxílio somente do aluno especial, mas sim a atividades que envolve toda a turma e podemos refletir deste modo que tal ação acaba proporcionando uma sobrecarga de funções para o profissional.

Se a função do profissional é auxiliar o aluno especial, e quando este estiver sem o aluno, preparar o conteúdo ou ainda elaborar meios atrativos para o processo de aprendizagem do aluno especial, como seria possível conciliar tanto sua função principal quanto trabalhos que são impostos ao acaso ao mesmo? Como um profissional que não possui formação adequada irá ministrar uma aula no lugar de um professor regente? E ao verificarmos que por designação, o professor intérprete acaba por assumir quase que integralmente as funções do professor regente, qual a justificativa para a baixa remuneração recebida em relação ao professor regente?

No decorrer da pesquisa podemos perceber que o intérprete realiza quase que integralmente a função de um professor, porém, seu salário não se altera apesar de constatado desvio de função e sobre carga de trabalho, conforme demonstrado a seguir.

### **Da remuneração**

*Remuneração? R\$ 1.300. Não. Só que eu não faço planejamento. O professor planeja e me passa para eu passar ao aluno. (Intérprete)*

O intérprete basicamente é um professor dentro da escola, seu trabalho condiz com praticamente todo o trabalho do regente, mas como o mesmo citou na sua fala, só não realiza o planejamento. As 40 (quarentas horas) citadas por ele, são preenchidas por outras atividades. A discrepância na remuneração pode ser verificada no Plano de Carreira e Salários dos Professores do Estado do Tocantins:

A Lei N° 2.859, de 30 de abril de 2014; Art.1 parágrafo 1: dispõe sobre o Plano de carreiras, remuneração (...):

I – Fixar padrões e critérios de progressão funcional para as carreiras que compõem o Quadro dos Profissionais da Educação Básica Pública, possibilitando o reconhecimento da qualificação e desempenho profissionais; II – administrar a remuneração em harmonia com os padrões legais, atendidos os critérios de evolução profissional e as peculiaridades da educação; (BRASIL, 2014).

Na mesma lei, mas fazendo referência a carga horária do professor regente; no Cap. V- Das disposições gerais, transitórias e finais:

Art.28, parágrafo II: ao professor, no exercício da docência em sala de aula, serão destinadas 40% da jornada de trabalho para hora-atividade, sendo que, destas,

50% serão cumpridas na Unidade Escolar e, 50% de escolha do Profissional da Educação.

O intérprete relata sua remuneração que apesar de não condizer com seu trabalho na escola, está de acordo com sua função e formação já que o mesmo não possui formação superior e muito menos complementação na área de atuação.

Na lei N° 2.859 de Abril de 2014 – fica definido que o Assistente da Educação Básica com Ensino Médio Completo com carga horaria de 40 horas receba de R\$1.262, 92 a R\$ 2.031,03 dependendo da categoria e neste caso ele está de acordo com a lei; já o professor regente com a mesma carga horaria e formação plena na área recebe R\$ 3.233, 39 a R\$ 5.183,60 dependendo da categoria.

### **Da convivência**

A entrevistada relatou ter uma boa convivência com os alunos especiais, e sente-se acolhida por eles.

*Boa, boa. Me chamam de tia. Sim, gosto (Intérprete).*

### **Da formação na área**

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP n° 1/2002, que se estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

E para uma educação inclusiva, além disso, faz-se necessário privilegiar as potencialidades, o que significa dizer que o ensino precisa se transformar a atender às necessidades dos estudantes e não o inverso (GLAT E NOGUEIRA, 2002). Dessa forma, professores poderão adotar práticas inclusivas quando forem adequadamente formados para tal, utilizando recurso próprio para cada necessidade individual.

Como destaca Serra (2008 p. 41-42):

Consideramos [...] que a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, visto que as práticas exercidas na maioria das escolas não contemplam um processo fidedigno que visa à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

O autor destaca o que acontece no presente na educação especial, mesmo que haja todo esforço do professor regente, do intérprete e do próprio aluno os subsídios necessários para as práticas em seu real conceito não acontecem. Existe um “tampão” na falta de formação na educação inclusiva.

### **Sobre a inclusão no âmbito escolar**

*Ela inclui. A escola ajuda na inclusão na sala de aula com esses conteúdos. Com essas atividades que eles fazem para os alunos especiais. Eles passam para mim dentro do conteúdo que eles passam para outros alunos, mesmo conteúdo mais dentro do conteúdo faz atividade diferenciada. Toda dinâmica eles põem esses alunos para participar. Toda atividade, toda gincana, toda festinha... tudo isso põe esses alunos para participar, para ajudar na inclusão na sala de aula põe os alunos para interagir com eles. (Intérprete)*

### **Sobre a Educação Inclusiva**

*De que todos têm direitos de participar da aula independente de sua deficiência ou não (Intérprete).*

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p.5).

Quando o intérprete conceitua a Educação Inclusiva como; *de que todos têm direitos de participar da aula independente de sua deficiência ou não*. Autores possuem a mesma visão, porém com palavras diferentes; de acordo com Mantoan (2004, p.40), a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

A “educação inclusiva” pressupõe a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum... Sailor (2002). Mas este mesmo autor pontua que estes mesmos alunos poderiam complementar seus estudos em outros ambientes da escola e até mesmo em casa. A educação inclusiva nos baseia na ideia de inclusão do aluno dentro da sala de aula sem qualquer discriminação, um aluno por mais difícil seja sua deficiência não lhe deve ser negado o direito ao estudo.

Quando o intérprete define desse modo à educação inclusiva ele pretende demonstrar que a escola inclusiva deve incluir todos os alunos é não somente incluir aqueles que estão sobre situação de deficiência, mas sim contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas; de acordo com Ainscow & Ferreira (2003).

### **Da vivência na Educação Especial**

*Foi a minha aluna especial dizer que sua professora tinha dito que ela era burra por ser deficiente e eu tive que mostrar que isso não era verdade. Ela é especial, mas tem capacidade de aprender sim, independente da deficiência (Intérprete).*

Quando o intérprete nos relata essa experiência podemos pensar no poder das palavras, sobre este aspecto, Vigotsky (1998):

(...) O pensamento nasce através das palavras. (...) As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também da evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (p.190).

## Considerações Finais

Após a análise dos dados obtidos através dessa pesquisa podemos demonstrar mais claramente sobre a vivência de um intérprete da educação especial e sua visão sobre a inclusão.

Através disso percebemos que o intérprete é o instrumento principal da educação inclusiva. Mesmo sem a devida formação e sem sua remuneração equiparada ao tempo de trabalho no âmbito escolar se sua força de vontade e principalmente um carinho especial com seus alunos, seu trabalho é essencial para o processo de inclusão, toda sua rotina, seu trabalho desenvolvido não somente com o aluno especial, mas também sua interação positiva com o professor regente só agrega valores.

Quando tanto o intérprete e o professor regente buscam incluir o aluno especial não somente pelas atividades dentro da sala de aula, mas também na vida social escolar, a inclusão acontece. Com a escola inclusiva, os alunos, *todos* os alunos, estão na escola para *aprender, participando*. Não é apenas a presença física, e a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/ o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (RODRIGUES, 2003).

Entender a vivência deste profissional é essencial pois desta forma diagnosticamos a prática de inclusão da escola, pois antes de querer incluir os alunos especiais devemos nos ater a não excluir o próprio profissional de apoio, nesta pesquisa obtivemos como resultado vários pontos positivos, como um deles foi o bom convívio e interação entre o profissional de apoio e os demais profissionais da unidade escolar. Todo esse contexto se não possuísse uma boa harmonia irá refletir primeiramente no aluno.

A educação inclusiva possui pontos positivos importantes para toda a comunidade escolar em um todo, mas não podemos deixar de perceber que ainda há muito a se fazer. O sujeito desta pesquisa mesmo, demonstrou interesse em formação complementar na área, porém mesmo com todos os projetos e leis que as organizações governamentais criam, elas acabam ficando apenas no papel e não chegam a esses profissionais. Esses pontos podem ser resolvidos com a implementação direta desses projetos que já existem, pois, um profissional formado irá somar muito mais ao aluno especial, pois já tem a devida noção de como pode gerir essa instrução.

## Referências

- AINSCOW, M. & FERREIRA, W. **Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais**. In David Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a inclusão. Da educação a sociedade. Porto: Porto Editora. 2003.
- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 Lda. Lisboa: Portugal; 2002. 225p.
- BRASIL, Lei nº 7.853, 24 de outubro de 1987. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência**. Presidência da República: Casa Civil, Brasília, DF, out.1987.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. *Lei N° 7.853*, de 24 de outubro de 1989.
- GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R.(org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.
- GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 14 No. 3 Marília Sept. /Dec. 2008. Rio de Janeiro.
- MANTOAN, M. T. E. (org). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.
- MEC/SEESP- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Portaria Ministerial nº 555, 2007, prorrogada pela portaria Nº 948-2007.
- RODRIGUES, D. **“Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”**, in: David Rodrigues (Org.) “Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto. 2003.
- SAILOR, W. Inclusion. **President’s Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force**. Nashville. Tennessee, 2002.
- SANCHEZ, P. **Pespectivas de formation. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique. (INRP), 2003.**
- SCHREIBER, D. V. F. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 239p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2012.
- SERRA, D. **Inclusão e Ambiente Escolar**. In: SANTOS, M.P. & PAULINO, M.M (orgs). **Inclusão em Educação: cultura, política e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008
- SOARES, L. **Programa de apoio Pedagógico e inclusão: um estudo de caso. Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p.55-64, Jan/junho de 2012.
- STELMACHUK, A. C. L. **Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020