

REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

Vol. 11, nº 02. 2023

Montes Claros/MG - 2023

Corpo Editorial

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Zilmar Gonçalves Santos

EDITORES CIENTÍFICOS

Claudia Aparecida Ferreira Machado

Hanna Beatriz Bacelar Tibaes

Rosana Cassia Rodrigues Andrade

Renata Cordeiro Maciel

Zilmar Gonçalves Santos

Joeli Teixeira Antunes

Julio César de Souza

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Eliana de Freitas Soares

Hanna Beatriz Bacelar Tibaes

Huagner Cardoso Silva

Jacqueline Araujo Correa Mendes

Joeli Teixeira Antunes

Julio César de Souza

Liliane Pereira Barbosa

Rosana Cassia Rodrigues Andrade

Silvana Diamantino França

Viviane Bernadeth Gandra Brandão

Zilmar Gonçalves Santos

Wellington Danilo Soares

ASSISTENTES EDITORIAIS

Revisão Textual:

Pesquisa CEAD/Unimontes

REVISÃO DE REFERÊNCIAS:

Pesquisa CEAD/Unimontes

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA:

Pesquisa CEAD/Unimontes

PROJETO GRÁFICO:

Bernardino Mota

DIAGRAMAÇÃO:

Bernardino Mota

Contato

ENDEREÇO POSTAL

Campus Darcy Ribeiro - Unimontes

Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,

Prédio 7, 2º piso, sala 10

CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

CONTATO PRINCIPAL

Zilmar Gonçalves Santos

Telefone: (38) 3229-8303

E-mail: revistamultitexto@ead.unimontes.br

www.ead.unimontes.br/multitexto

CONTATO DE SUPORTE TI EAD/Unimontes

E-mail: gerenciati@ead.unimontes.br



Vol. 11, nº 02. 2023

Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

[Sumário]

- 8** ASPECTOS EXPRESSIVOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REVISANDO MÉTODOS NA PESQUISA QUALITATIVA
MUNHOZ, Rachel Aline Hidalgo Munhoz
FREITAS, José Vicente de Freitas
- 18** O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO E PRÁTICA SOCIAL
COSTA, Daniela cristianismo
RAVNJAK, Leandro Luciano Silva
SANTOS, Zilmar Gonçalves
- 24** ESPORTE E DIREITO À CIDADE: O CAUSO DA PRAÇA DE ESPORTES DE MONTES CLAROS/MG
FREITAS, Alex Sander
DEUSDARÁ, Fernando Ferreira
FREITAS, Andréia Luciana Ribeiro de
- 33** O IMPACTO DAS TIC'S NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE E TECNOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL
SILVA, Adriana Cristina
FARIAS, Vera Lúcia da Silva
- 41** AS VIDEOAULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS
BRANDT, Luciana Schuartz
- 51** ACESSO PARA TODOS: RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
OLIVEIRA, Heverton Ferreira de.¹
- 60** A ASSOCIAÇÃO ENTRE A SÍFILIS GESTACIONAL, A SÍFILIS CONGÊNITA E MÚLTIPLOS INDICADORES
DIAS, Cristiano Leonardo de Oliveira
BARBOSA, Dulce Aparecida
HOLZMANN, Ana Paula Ferreira
TAMINATO, Mônica
- 72** ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - OS DESAFIOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO
TIAGO, Maria Aparecida Mendes
SILVA, Aparecida Batista Baleeiro
MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira
- 80** MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA: SIGNIFICADOS SOCIOSEMIÓTICOS (RE)CONSTRUÍDOS NA LINGUAGEM PUBLICITÁRIA
RAMOS, Maria Clara Gonçalves (bolsista CNPq)
PAES, Vera Lúcia Viana de (bolsista Fapemig)
NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro
BRAGA, Samuel Parrela
- 93** REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALIMENTAÇÃO NA ÓTICA DE MANIPULADORES DE ALIMENTOS DO ÂMBITO ESCOLAR
BENTO, Isabel Cristina
NUNES, Ana Luísa Souza
MACEDO, Thamiris Rodrigues
PEREIRA, Simone Cardoso Lisboa
- 103** SAÚDE MENTAL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO BRASIL: REVISÃO INTEGRATIVA
OLIVEIRA, Nadyne Araújo de,
Ewerton Helder Bentes de Castro
- 113** BECOS DA MEMÓRIA: LEITURA SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR NO ROMANCE DE CONCEIÇÃO EVARISTO
SILVA, Vera Lúcia Nobre Da, ANTUNES, Joeli Teixeira, SILVA, Kelly Nobre Da

Apresentação

O Centro de Educação a Distância – CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes ao longo de 15 anos. Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar. Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros – CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

[Carta aos leitores]

Querido Leitor, é com imensa satisfação que apresentamos mais uma edição da Revista Multitexto! Essa edição tem um caráter especial, marca um grande esforço da equipe editorial para divulgar as pesquisas que vêm sendo realizadas nos diversos campos do conhecimento. Trazemos textos que apresentam conteúdo de qualidade e relevância acadêmica. E é a sua parceria que nos motiva a seguir em frente com o nosso trabalho!

Nesse volume da décima primeira edição, apresentamos novos trabalhos, entre relatos de experiências, artigos de revisão e artigos originais, que tecem reflexões em várias áreas do conhecimento promovendo dessa forma avanços no campo científico.

Aprecie as colaborações da presente edição e junte-se a nós na próxima edição para publicação.

Agradecemos por estarem conosco nesta parceria.

Equipe Editorial Revista Multitexto

ASPECTOS EXPRESSIVOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REVISANDO MÉTODOS NA PESQUISA QUALITATIVA

EXPRESSIVE ASPECTS OF THE FIELD OF ENVIRONMENTAL EDUCATION: REVIEWING METHODS IN QUALITATIVE RESEARCH

MUNHOZ, Rachel Aline Hidalgo Munhoz¹
FREITAS, José Vicente de²

RESUMO

Como parte de um doutorado concluído em 2023, compartilhamos resultados parciais: um estado do conhecimento sobre a prática de pesquisa com o uso do cinema no campo da Educação Ambiental (EA). Um dos objetivos do trabalho é contribuir para a validação de outras possibilidades de pesquisa científica, especialmente, com o uso do suporte da produção audiovisual. Concluímos que, apesar da superexploração de recursos eletrônicos, em diferentes dimensões sociais, ainda há grande lacuna epistêmica sobre o assunto até o presente momento.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Estado do Conhecimento. Produção Audiovisual.

ABSTRACT

As part of a doctorate completed in 2023, we share partial results: a state of knowledge about research practice using cinema in the field of Environmental Education (EE). One of the objectives of the work is to contribute to the validation of other possibilities for scientific research, especially using audiovisual production support. We conclude that, despite the overexploitation of electronic resources, in different social dimensions, there is still a large epistemic gap on the subject to date.

Keywords: Environmental Education. State of Knowledge. Audiovisual Production.

INTRODUÇÃO

O presente texto³ tem o objetivo de apresentar os resultados e a análise de dados coletados no contexto de uma tese ainda em curso, especialmente, na seção dedicada ao Estado do Conhecimento sobre a Produção Audiovisual como método de pesquisa científica no campo da Educação Ambiental. Tem como objetivo contribuir para a validação de outras possibilidades de investigação na academia que estão, de alguma maneira, mais aproximadas das demandas da contemporaneidade. Por outra via, intenciona apontar para o canal de comunicação do cinema

como potência de inserção de diálogos sobre EA em diferentes grupos sociais.

Para tanto, apresentamos um panorama parcial sobre o uso de tal método no setor acadêmico, entre dissertações e teses de diferentes campos do conhecimento, os quais já apontam para resultados relevantes sobre o tema. Tal movimento auxiliou na observação extensa do universo da cultura audiovisual nas universidades; viabilizou a apreensão de um possível uso do cinema como metodologia de pesquisa no campo da Educação e da Educação Ambiental; e, por outro lado, revelou uma grande lacuna no campo: o baixo número de literatura especializada, siste-

1 Doutora em Educação Ambiental pela FURG. Rio Grande/RS

2 Pós-Doutorado em Ciências Ambientais pelo PROCAM/USP. Docente da FURG. Rio Grande/RS

3 O presente trabalho representa os resultados parciais de tese concluída em julho de 2023, realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/2019) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG)..

matizações e demais reflexões sobre a utilização desta ferramenta para a produção de conhecimento em EA relacionada à pesquisa científica.

A partir dos resultados parciais desta pesquisa, então, é que anunciamos a dificuldade de capturar movimentos metodológicos pelo indeterminado número de materiais que operam por meio de tal perspectiva. Concluímos, assim, que a produção audiovisual como procedimento de investigação necessita de maiores espaços para debate.

PESQUISA VISUAL

A pesquisa visual, como uma investigação a partir de métodos cientificamente validados pela comunidade acadêmica, já tem uma longa história nas Ciências Sociais. E tais registros e diálogos não giram somente em torno das pesquisas em si, mas também em relação às revisões desses pensamentos, organizações e outras contribuições que fazem com que a linha de pesquisa evolua.

O conhecido trabalho do cineasta/etnólogo Jean Rouch, por exemplo, iniciou-se em 1940, na França. Com mais de 100 filmes, alimentou o campo da Antropologia e, mais adiante, inspirou estudiosos/as a formular novos pensamentos sobre a sua prática específica. Em uma área na qual já se argumentava sobre possibilidades como “Antropologia Visual” e “Antropologia Fílmica”, as novas definições apontaram, ainda, para a ideia de uma “Antropologia Partilhada”, criando outros segmentos para o campo (Freire & Lourdou, 2009).

Já o trabalho dos/as pesquisadores/as Sol Worth e John Adair, realizado nos Estados Unidos e intitulado “Pelos olhos dos Navajos”, foi defendido em 1972 (Worth & Adair, 1997). Estavam em busca de verificar a seguinte hipótese: “[...] a estrutura da linguagem que se fala condiciona a maneira como se vê e compreende o mundo em torno de si” (Banks, 2009, p. 16). Para isso, entregaram câmeras nas mãos de pessoas navajos que viviam em comunidades consideradas tradicionais e pediram para que gravassem cenas de seus cotidianos. O resultado da pesquisa, “[...] a linguagem é uma guia para a realidade social” (Banks, 2009, p. 16), foi considerado raso. Contudo, os métodos identificados e empregados para chegar a essa conclusão fo-

ram sublinhados como revolucionários e, 20 anos mais tarde, o projeto recebeu uma cuidadosa revisão por Dick Chalfen, conduzindo-o à ideia de que o debate merecia maior atenção (Banks, 2009).

Os dois trabalhos citados representam correntes já estabelecidas nas Ciências Sociais. Segundo Banks (2009), a mais antiga pode ser entendida como Pesquisa Visual a partir de um estudo sociológico de imagens, em que o/a pesquisador/a trabalha em torno da coleta e do estudo de imagens produzidas ou consumidas pelos/as sujeitos/as da pesquisa. Já a outra corrente é compreendida como Pesquisa Visual com o uso de imagens para estudar a sociedade, envolvendo a criação de imagens pelo/a próprio/a pesquisador/a social, independentemente dos/as sujeitos/as da pesquisa.

Há ainda, segundo o autor, uma terceira via de pensamento sobre o assunto, tratando-se da criação e do estudo de imagens colaborativas, a qual está mais conectada com a contemporaneidade. Não é um tema sobre o qual vamos aqui nos estender, no entanto, vale saber que os estudos sobre os tipos de pesquisa realizada por meio de imagens em movimento continuam evoluindo nas Ciências Sociais. Por outro lado, quando nos encaminhamos para outro setor, o das Ciências Humanas, tais descobertas parecem ser notadas de forma mais lenta.

Destacamos um trecho do livro de Duarte, pesquisadora da confluência entre o cinema e a educação, que, já no início do século XXI, constata:

O reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflete, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área da educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo. (Duarte, 2002, p. 97)

Duarte não chega a comentar sobre a existência de possíveis correntes da pesquisa visual na Educação em seu livro, mas lembra pesquisas realizadas com o uso do cinema a partir da perspectiva da análise de filmes. Como exemplo, tem-se o trabalho defendido por Mary Dalton (1996), nos Estados Unidos, que tratou do perfil da imagem de professores/as e currículos a partir de produções audiovisuais que ela considerou como representante de 60 anos da indústria

hollywoodiana. Projetos acadêmicos produzidos a partir de outros pontos de vista metodológicos não são citados pela pesquisadora.

Na segunda década do século XXI, dados já apontavam em outra direção, demonstrando o avanço da utilização do cinema na educação, como exemplifica Costa em relação à sua coleta de dados sobre o tema:

As respostas são as mais variadas possíveis, gerando inúmeras perspectivas. O tema já foi abordado com base na criação de espaços para a aprendizagem, no qual o audiovisual foi inserido no centro como foco de análise. Já foram produzidos trabalhos teóricos no acompanhamento de exposições de filmes em diversos espaços e com propósitos variados, por exemplo, em presídios (Cavalcante, 2011), no ensino de Ciências (Candéo, 2013), na educação de jovens e adultos (Silva, 2010), no ensino de Línguas, espanhol (Stefani, 2010) e inglês (Ferraz, 2006). Outros autores preferiram fazer leituras teóricas analisando obras cinematográficas (Kitamura, 2011; Condorelli, 2011; Correia, 2015). Como também na análise da produção de filmes como espaço de aprendizagem (Dias, 2002; Costa, 2010; Godoy, 2013; Tomazi, 2015), incorporando na produção a base teórica marxista (Nascimento, 2014) e descrevendo a condição da produção audiovisual em uma universidade (Neto, 2000). Os festivais de cinema também são foco de observação e análise (Ferreira, 2013). (Costa, 2016, p. 30)

Assim, Costa mostra uma larga inserção da produção audiovisual na educação e não somente a partir de trabalhos teóricos de visualização de filmes, mas com propósitos e acercamentos diversificados. De maneira mais específica, acena também para a Educação Ambiental: “De modo genérico, percebe-se que a produção audiovisual e a EA carregam ontologias e ações políticas variadas, apresentando uma ação mediadora do olhar científico e técnico” (Costa, 2016, p. 235).

Com o olhar direcionado estritamente para o campo da EA e concordando com Costa (2016), autores/as como Victor Pulido Capurro e Edith Olivera Carhuaz (2018) explicam que esta é uma área complexa e que pode gerar controvérsia. Afinal, enquanto para uns/umas investigadores/as existe uma relação direta entre as atitudes e o comportamento diante das questões ambientais; para outros/as há de se considerar, ainda, fatores como contexto geográfico, cultural e geracional. Por esse motivo “[...] *es imprescindible dar a conocer propuestas metodológicas que brinden calidad em enseñanza de la educación*

ambiental em las aulas” (Capurro & Carhuaz, 2018, p. 336).

A análise sobre o porquê o campo das Ciências Humanas, mais especificamente, a Educação, aparentemente faz menor uso da produção audiovisual como procedimento de pesquisa ainda está em curso pelo processo de doutoramento. As primeiras pistas apontam tanto para uma questão de tradição, que se reproduz sem problematizações, como também para uma inegável insegurança por parte da comunidade acadêmica. A pesquisadora Gonçalves, que desenvolveu seu trabalho utilizando alguns recursos audiovisuais, destaca a esse respeito: “Quando os processos tendem ao artístico, ao sedutor, à emoção, à intimidade, há desconfiança e descrédito por parte da comunidade científica” (Gonçalves, 2013, p. 138).

E por concordar com as palavras da autora em relação às mesmas sensações durante o cumprimento de rituais acadêmicos, é que criamos fôlego para trabalhar na criação de um corpo que reduza esta lacuna no campo da Educação, mais especificamente no campo da Educação Ambiental, em que apresentamos os primeiros passos de uma pesquisa: um estado do conhecimento sobre o uso do audiovisual como método de pesquisa em Educação Ambiental.

ESTADO DO CONHECIMENTO: DADOS PARCIAIS

A etapa da pesquisa que se refere à produção de um estado de conhecimento pode produzir um balanço e encaminhar um mapeamento importante tanto para a execução do trabalho atual do/a pesquisador/a, como para auxiliar futuras pesquisas que operem no mesmo universo. Nesse sentido, cria material “[...] que desvende e examine o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (Romanowski & Ens, 2006, p. 38).

O presente estudo, de caráter descritivo e analítico por um processo qualitativo, seguiu procedimentos baseados no trabalho de Romanowski (2002), quando foram cumpridas determinadas sistematizações favoráveis à coleta de dados, utilizando, como primeiro banco de pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim, foram selecionados descritores que direcio-

naram a busca por materiais e, em seguida, foi realizado um levantamento das teses e dissertações encontradas. Nesse sentido, utilizamos as palavras: a) audiovisual; b) cinema+documentário; c) cultura audiovisual; d) pesquisa visual; e) educação audiovisual e e) alfabetização audiovisual.

O passo seguinte foi realizar uma leitura dos resumos e das palavras-chave que permitisse uma primeira triagem para, logo em seguida, partir para a segunda triagem, com leitura aprofundada do acervo produzido até então, composto por 840 trabalhos.

A partir de uma organização que considerou enfoques temáticos e perspectivas metodológicas, chegou-se ao delineamento de 50 materiais, entre teses e dissertações, publicadas de 2006 a 2020, de diferentes campos do conhecimento, de distintas universidades do Brasil.

Apresentamos, abaixo, um panorama geral dos resultados coletados por meio desse processo. Estes, em primeira instância, foram inseridos no relatório da qualificação de tese e também em trabalhos divulgados em eventos acadêmicos – dois movimentos que geraram debates bastante profícuos para a evolução do trabalho. Afinal, foi a partir de tais diálogos que pudemos promover uma atualização de nosso ponto de vista metodológico. Neste texto, não nos estendemos à discussão de tais mudanças e encaminhamos o discurso já a partir das novas formulações epistêmicas.

Vale lembrar que, inicialmente, mantivemos o processo aberto a outros campos disciplinares para, somente ao final, afiná-lo à Educação Ambiental.

ANÁLISE DE DADOS COLETADOS

Os cinquenta trabalhos que passaram a compor o acervo da tese ajudaram no contorno de duas perspectivas metodológicas: a) a criação de imagens para estudar processos educativos e/ou um tema específico pelo/a próprio/a pesquisador/a; b) o estudo de imagens produzidas por sujeitos/as de pesquisa, ao mesmo tempo em que o/a pesquisador/a utiliza-se de recursos audiovisuais para compor o escopo metodológico da investigação ou participa ativamente das criações junto ao público-alvo, para além de oferecer direções.

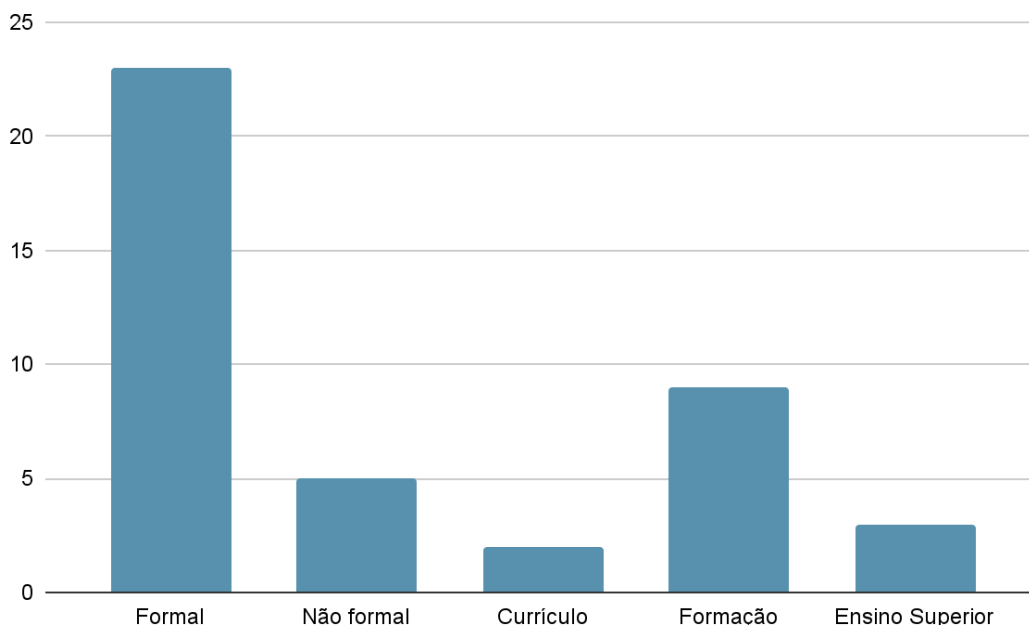
Aproveitamos o ensejo para mencionar

que, como uma das escolhas metodológicas durante a construção do estado do conhecimento, está a não inserção de trabalhos acadêmicos que utilizaram como perspectiva a análise de filmes, uma vez que a tese em questão tem o seu enfoque em modelos de criação de imagens para a construção de conhecimento em EA. Cabe informar, porém, que a análise de filmes, assim como nas Ciências Sociais (Banks, 2009), é o segmento com maior número de trabalhos nas Ciências Humanas, de modo que um recorte mais restrito é mais favorável às investigações.

Seguindo nesta organização, pudemos destacar as localizações disciplinares mais recorrentes: Educação, Artes Visuais, Informática na Educação, Comunicação, Geografia, Ensino de História e Educação em Ciências. Entre as temáticas gerais das teses e dissertações que puderam ser observadas, a grosso modo, estão: “acervos audiovisuais”, “videogames”, “educação à distância”, “análise de narrativas”, entre outros.

Já as linhas de pesquisa que emergiram dos próprios materiais, isto é, a partir da leitura de seções como “resumo”, “introdução” e “escopo teórico”, estão representadas no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Linhas de Pesquisa
Apresentação de linhas de pesquisa dos 50 trabalhos em acervo



Fonte: os/as autores/as.

Por outro ângulo, se fez necessário reconhecer, para traçar um caminho lógico que permitisse a compreensão dos métodos empregados e anunciados anteriormente, o escopo teórico das pesquisas no que se refere à linguagem audiovisual. O objetivo foi desvelar quais são os/as autores/as e publicações mais consultadas pelos/as estudiosos/as envolvidos/as com o tema.

Quadro 1 - Autores/as e publicações

Autores/as e publicações mais consultadas pelos/as pesquisadores/as

Título	Autoria
Introdução ao Documentário	Bill Nichols (2005)
A experiência do cinema	Ismail Xavier (1983)
Vídeo e educação	Joan Ferrés (1996)
A Imagem	Jacques Aumont (1993)
Pré-cinema e pós-cinema	Arlindo Machado (1997)
A Forma do filme	Sergei Eisenstein (1990)

Fonte: os autores.

O quadro acima apresenta as publicações mais vezes referenciadas entre os 50 trabalhos

acadêmicos, entre teses e dissertações, por ordem e quantidade de menções. Como pode ser visto, os autores Bill Nichols (2005), Ismail Xavier (1983), Joan Ferrés (1996), Jacques Aumont (1993), Arlindo Machado (1997) e Sergei Eisenstein (1990) tiveram suas obras constantemente consultadas pelos/as pesquisadores/as que constam no acervo em questão.

Os dados acima apresentados estão, neste momento, sendo discutidos no relatório final de tese ainda não publicado à comunidade acadêmica e, por conta do formato atual deste texto, deixamos tal discussão para futuras oportunidades. Afinal, antecipadamente anunciamos que, aqui, daríamos vazão ao único trabalho de Educação Ambiental destacado durante a construção do acervo do estado do conhecimento.

ANÁLISE DE DADOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em um primeiro momento, vale lembrar que a Educação Ambiental tem duas dimensões importantes de atuação, que se interconectam e se influenciam: uma conexão com os pensamentos político e científico de maneira intrínseca. Para maiores reflexões sobre o tema, destaca-se sua história de lutas publicada a partir

da década de 60 (Carson, 2010; Dias, 2013) e a leitura sobre o crescimento da produção acadêmica, principalmente brasileira e mexicana, com a defesa de inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado no campo (Lorenzetti & Delizoicov, 2009).

Dessa forma, para fazer uma avaliação sobre as suas comunicações, é necessário observar as duas faces que se entrelaçam. E, por isso, pensar na pesquisa visual em publicações originadas na Educação Ambiental parece até mesmo um fato trivial. Isso porque, em uma rápida busca por endereços eletrônicos das principais ONGs que integraram a dimensão política da EA ao longo dos anos – como a *World Wide Fund For Nature* (WWF), nos Estados Unidos, e a Ecoar para a Cidadania, no Brasil – é possível conhecer inúmeros produtos visuais, com o objetivo de formação e conscientização, de diferentes correntes em EA.

Observando sua atuação política a partir de uma aliança acadêmica concreta, realizada por meio dos Ministérios da Educação (MEC) e do Meio Ambiente (MMA) em parceria com a Universidade de São Paulo (USP) a partir dos anos 2000, destaca-se a concepção de um tema gerador, a Educomunicação Socioambiental: um encontro do paradigma da Educomunicação com a Educação Ambiental (Gattás, 2015), que revela um pleno interesse do campo pelo universo da comunicação.

Ainda assim, apesar da recorrência de recursos visuais para as operações do campo, durante a busca na primeira base de dados destacada para a atual fase de pesquisa, foi acusado somente um⁴ trabalho em EA. Este utilizou a perspectiva metodológica “b”: o estudo de imagens produzidas por sujeitos/as de pesquisa, ao mesmo tempo em que fez uso de recursos audiovisuais para compor o escopo metodológico da investigação. O material, de autoria de Cláudio Tarouco de Azevedo (2013), foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG).

O trabalho de Azevedo, intitulado “Por uma educação biorrizomática: cartografando devires e clinamens através de processos de criação e poéticas audiovisuais”, possui, como temática geral, “processos de criação em EA”. Sua linha de pesquisa é a “Não Formal” e o problema gira em torno da ideia de “como trans-

cender o uso do vídeo em educação para além do registro que lhe é intrínseco?” (Azevedo, 2013, p. 9).

Sua base teórica seguiu dois caminhos aproximados. O primeiro refere-se à Arte/Educação Ambiental: um encontro das artes com a EA que estimula pesquisadores/as a introduzir mais criatividade nas novas metodologias, abandonando os modelos tradicionais e buscando novas alternativas (Sato & Passos, 2009). O segundo relaciona-se à Educação Estético-Ambiental, que coloca a Arte como meio fundamental para o desenvolvimento de processos educativos, abordando a palavra “estética” como referente ao estudo e à conceituação das belezas (Estevez, 2003). Nesse sentido, os/as autores/as mais consultados/as são: Michèle Sato e Luiz Augusto Passos (2009), Luciana Netto Dolci e Suzana Inês Mollon (2015) e João Francisco Duarte Júnior (2004).

Ao seguir este movimento epistêmico – que comporta mais uma série de outros/as autores/as e conceitos e que não cabe aqui detalhar – o autor anuncia que seu trabalho se trata de uma pesquisa-intervenção, configurando um campo de análise por meio de cartografia de caráter interventivo a partir do dispositivo do audiovisual. Dessa maneira, propõe a análise de um filme e a explicação de uma linguagem audiovisual, a câmera subjetiva, dando início a um de seus campos com o grupo focal (estudantes e educadores/as), moradores/as do entorno da comunidade Povo Novo, em Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

O filme indicado pelo autor, *Arca Russa* (Sokurov, 2000), é uma produção de 97 minutos que se passa inteiramente no Museu Hermitage, de São Petersburgo, com o objetivo de refletir sobre a história do País a partir das artes. É recorrentemente utilizado por educadores/as como uma ilustração do que teriam sido 300 anos de história da Rússia. Entre os/as estudantes e interessados/as em cinema, é utilizado também como a primeira referência de um longa-metragem gravado em uma única tomada, realizada a partir de plano-sequência e câmera subjetiva. Dessa forma, justifica a sua escolha como criação de repertório para a produção que seria estimulada na prática audiovisual do autor da tese.

A ideia era que os/as envolvidos/as debatessem coletivamente sobre o filme e a técnica

4 A partir de tal resultado, os/as autores/as da pesquisa tomaram como necessária a inclusão de mais uma base de dados para a construção do estado do conhecimento da tese, a ser explorada durante o processo de doutoramento.

nele empregada, tendo como ponto de partida três conceitos: a experiência estética; o audiovisual e o olhar não humano. O objetivo era observar “a mudança de percepção dos participantes em relação à experiência estética vivenciada; observar a apropriação e utilização do audiovisual como fonte de produção de dados para a pesquisa em EA” (Azevedo, 2013, pp. 153-154).

Apesar da apresentação de termos e procedimentos técnicos, Azevedo narra que, durante a experiência, todos/as poderiam se sentir libertos/as da técnica mais refinada para buscar um movimento descongestionado das formas convencionais da comunicação verbal, em que se pretendia promover um “encontro de cada um com a sua visão metafórica. Nessa experiência estética, é importante considerar que existe incondicionalmente uma experiência cinestésica provocada pela câmera” (Azevedo, 2013, p. 154).

Tal oficina de experimentação, que tinha como tema central a exploração do suporte e do olhar não humano, tem características muito interessantes e que justificam a escolha da expressão por meio da câmera subjetiva. Segundo o autor, a proposta era promover a produção de vídeos em que os/as envolvidos/as imaginassem a perspectiva de uma árvore, de um mineral ou de um outro animal, que não o humano.

Para analisar seus dados, além das produções audiovisuais – exibição, criação e análise coletiva dos produtos gerados – Azevedo utilizou cobertura fotográfica da oficina, registro audiovisual próprio e questionários de avaliação, os quais chamou de pré-teste e pós-teste. No primeiro, seguindo uma escala de cinco pontos para categorizar as respostas, inseriu sempre um “por quê?” logo em seguida às perguntas objetivas, criando um panorama quantitativo e qualitativo sobre cada assunto. Após análise do pré-teste, concluiu que “a tentativa de olhar o mundo por meio de uma perspectiva não humana pouco contribuiu para uma mudança de percepção dos participantes em primeiro momento” (Azevedo, 2013, p. 166).

Esse retorno deu-se porque, face às perguntas do teste – que correspondiam aos temas utilizados como argumento dos filmes, isto é, “o modo vegetariano é uma forma de preservação ambiental” – muitos/as participantes responderam não concordar. Entretanto, discordamos de Azevedo quando ele frisa que “[...] a tentativa de olhar o mundo por meio de uma perspectiva não humana [...]” ou seja, por meio

da produção de vídeo com câmera subjetiva na gravação dos vídeos em que os/as participantes se colocavam no papel de outras formas de vida, “[...] pouco contribuiu para uma mudança de percepção” (Azevedo, 2013, p. 166).

Walter Benjamin (1996), que analisa a estética cinematográfica, explica que, devido à natureza da técnica, ela permite uma ampliação da percepção sensível que pode revelar aspectos da realidade. Contudo, esse aumento do conhecimento, quando no papel de mediação, isto é, de realizador/a que representa seu meio através de um inconsciente ótico, tende a ingressar em um “mundo estranho”, que solicita um pouco mais de tempo e manejo dessa diferente linguagem para que se percebam as nuances de um produto próprio.

Afinal, tratam-se de duas experiências completamente distintas: recepcionar uma mídia (produzida por outro/a) e autoanalisar uma concepção. As observações dos presentes autores/as como educadores/as que atuam por meio da produção audiovisual retornam o mesmo tipo de resultado: “se ver” na tela aciona outras camadas da percepção sensível, pois não há deslocamento entre composição-criador/a.

Em outro momento, Azevedo comenta que, com referência ao uso do vídeo, um/a dos/as participantes de seu estudo entendeu que “serve mais para projetos de ensino do que de pesquisa. Outro participante comenta que o uso do vídeo ‘diversifica a coleta de dados’” (Azevedo, 2013, p. 163). Depois reitera: “No entanto, o contato com a ferramenta do vídeo parece ter ampliado o leque de possibilidades na produção de dados [...]” (Azevedo, 2013, p. 163), pois, da mesma forma que algumas pessoas do seu grupo focal concordaram que o vídeo serviria mais para projetos de ensino do que para a pesquisa, sentiram também que ajudou a explorar novas possibilidades de utilização do vídeo em EA, mesclando elementos da criatividade com o rigor acadêmico, por assim dizer.

Podemos perceber que, durante o período da pesquisa de Azevedo, a produção audiovisual como procedimento de pesquisa, apesar de já não figurar como algo novo no interior da academia, ainda enfrentava dificuldades diante da percepção de educadores/as, habituados/as às maneiras tradicionais de coleta de dados, em primeiro contato com essa nova forma de investigação. Outrossim, para o autor, o recurso que ele denomina como “poéticas audiovisuais” não foi relevante somente como um mediador metodológico, mas também, quando

assim direcionado, como dispositivo capaz de produzir significados atrelados a uma melhor qualidade de vida para a natureza.

Nesse sentido, ele explica que, após os experimentos, foi possível perceber que existem diferentes vias de utilização de poéticas audiovisuais e processos de criação para promover cuidado, relações saudáveis e acionar transversalidades capazes de encaminhar novas perspectivas para a vida, além de produzir novos conhecimentos a partir dos artefatos criados pelos grupos que participaram de seus estudos. Para ele, essa é uma questão principal no tipo de uso que se pode fazer das tecnologias e na intenção de pesquisas: “uma visão solidária pode fluir a ecopráxis da pesquisa. As tecnologias podem ser solução de conflitos, pois elas são construídas por nós. Assim, nosso foco deve ser como a utilizamos” (Azevedo, 2013, p. 314).

CONSIDERAÇÕES

Aqui apresentamos a coleta e análise parcial que é resultado da primeira fase de construção do estado do conhecimento de uma tese em curso. Neste processo, entre os 50 trabalhos destacados após a sistematização inspirada em Romanowski (2002), apenas um título se originou do campo da Educação Ambiental – motivo que anima aos/às presentes os/as autores/as a ampliar as buscas em outras bases de dados.

A experiência da leitura do trabalho de Azevedo (2013) – única recorrência do campo da EA – contribuiu para diversas reflexões acerca da tese a ser publicada em 2023. Assim como nos outros materiais catalogados, o objetivo foi conhecer a abordagem e o tratamento realizados, trabalhos teóricos e metodológicos que criaram estrutura para viabilização da pesquisa – além de procedimentos e técnicas criadas e/ou reelaboradas a partir do corpo epistêmico.

Também fez parte dos estudos conhecer reflexões que levaram a diferentes questionamentos, para os quais, em alguns casos, já pudemos elencar respostas para “pensar junto” e, de alguma maneira, abrir diálogos com os/as autores/as que emprestaram suas pesquisas. Dado o tempo em que algumas delas foram defendidas, alguns desenlaces já se tornaram possíveis. Outros, tomamos como possibilidades de seguir questionando.

Neste momento da investigação, concluímos que a literatura especializada em pesquisa

visual para a educação não se encontra, ainda, em estágio avançado de discussões. Tal linha metodológica continua muito mais ativa em outros campos disciplinares, que possuem mais tempo de tradição, como a Antropologia, a Sociologia e outros posicionados nas Ciências Sociais.

Quando falamos em trabalhos publicados em EA, podemos observar que métodos específicos para a Pesquisa Visual direcionada para esta área ainda são escassos. E isso não representa uma falta de adesão do campo, uma vez que mencionamos a existência de um tema gerador intitulado Educomunicação Socioambiental (Gattás, 2015) que incorpora uma série de trabalhos em formato audiovisual, bem como análise desses produtos, a partir de diferentes métodos; e a larga divulgação de materiais visuais usados como ferramentas de formação e capacitação em Educação Ambiental, especialmente, em sua dimensão política.

Isso conduz à principal lacuna de interesse encontrada pelos/as presentes autores/as no campo. Ainda que necessite de maiores espaços de reflexão e tempo de maturação, seguimos trabalhando para colaborar com o tema.

REFERÊNCIAS

ARCA Russa. Direção de Alexandr Sokurov. Rússia. Hermitage Bridge Studio & Egoli Tossell Film AG, 2000 (Mídia Eletrônica).

AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. Papyrus Editora, 1995.

Azevedo, C. T. **Por uma educação ambiental biorrizomática**: cartografando devires e climamens através de processos de criação e poéticas audiovisuais. 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6009> Acesso em 4 de setembro de 2024.

BANKS, M. *et al.* **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas - Volume I: Magia e Técnica**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

Carson, R. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Editora Gaia, 2010.

Costa, R. N. **Contribuições do audiovisual para o campo da Educação Ambiental: hibridismo e democracia na “Capital do Petróleo”,** 2010. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) - Programa de Pós-Graduação e Meio Ambiente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/14322> Acesso em 4 de setembro de 2024.

DALTON, M. Currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, e quem é a “boa” professora. **Educação e Realidade**, v.21, p.97-122, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71647/40638> Acesso em 4 de setembro de 2024.

DIAS, G. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Editora Gaia, 2013.

DOLCI, L. *et al.* Educação Estético-Ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil. **Ambiente e Educação**, v.20, n.2, p.65-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/5823> Acesso em 4 de setembro de 2024.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/197855> Acesso em 4 de setembro de 2024.

DUARTE, R. **Cinema & Educação.** São Paulo: Autêntica, 2002.

EISENSTEIN, S. **A forma do filme.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ESTEVEZ, P. R. **A Educação Estética: experiências da escola cubana.** Rio de Janeiro: Nova Harmonia, 2003.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação.** São Paulo: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, M. *et al.* **Descrever o visível - Cinema Documentário e Antropologia Fílmica.** São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GATTÁS, C. L. M. E. **Novas mediações na interface Comunicação e Educação: a educação ambiental transformadora,** 2015. Tese. (Doutorado em Comunicação Social) - Escola de

Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo-USP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-17112015-094913/en.php> Acesso em 4 de setembro de 2024.

GONÇALVES, D. R. **A produção audiovisual como mediação na prática científica.** Dissertação. (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-17022014-163222/en.php> Acesso em 4 de setembro de 2024.

LORENZETTI, L. *et al.* La producción académica brasileña en Educación Ambiental. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v.14, n.44, p.85-100, 2009. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000100007 Acesso em 4 de setembro de 2024.

MACHADO, A. **Pré-cinema & pós-cinema.** São Paulo: Papyrus, 1997.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário.** São Paulo: Papyrus, 2005.

PULIDO CAPURRO, V. *et al.* Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. **Revista de investigaciones Altoandinas**, v. 20, n. 3, p. 333-346, 2018. Disponível em: <https://huajsapata.unap.edu.pe/index.php/ria/article/view/74> Acesso em 4 de setembro de 2024.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço de teses e dissertações dos anos 90,** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/en.php> Acesso em 4 de setembro de 2024.

ROMANOWSKI, J. P. *et al.* As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p.37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872> Acesso em 4 de setembro de 2024.

SATO, M. *et al.* Arte-educação-ambiental. **Ambiente & Educação**, v.14, n.1, p.43-59, 2009. Disponível em: <https://seer.furg.br/ambeduc/article/view/1136/446> Acesso em 4 de setembro de 2024.

WORTH, S. *et al.* Through Navajo Eyes an Exploration in Film Communication and Anthropology. **University of New Mexico Press**, 1997.

XAVIER, I. **A experiência do cinema**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO E PRÁTICA SOCIAL

THE CURRICULUM AS CONSTRUCTION AND SOCIAL PRACTICE

COSTA, Daniela Cristianismo¹
RAVNJAK, Leandro Luciano Silva²
SANTOS, Zilmar Gonçalves³

RESUMO

O currículo é uma etapa organizacional da Educação que pode ser definido como um projeto seletivo sociocultural, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. Relacionado com a cultura, com a ideologia e com as relações de poder; todas construídas socialmente, o currículo constitui-se, também, como uma construção cultural e econômica. Dessa forma, este artigo objetivou analisar como tal constituição ocorreu e ocorre socialmente, valendo-se, metodologicamente, da revisão de literatura. Tem-se que o currículo seleciona e legitima os saberes e conhecimentos dispostos pelos âmbitos sociais, culturais e econômicos de uma sociedade, perpetuando as relações de poder existentes na sociedade a qual está e será inserido.

Palavras - chave: Currículo; Educação; Cultura; Ideologia; Poder.

ABSTRACT

The curriculum is an organizational stage of Education that can be defined as a sociocultural, politically and administratively conditioned selective project, which fulfills the school activity that becomes reality within the conditions of the school as it is configured. Related to culture, ideology and power relations, all socially constructed, the curriculum is also constituted as a cultural and economic construction. Thus, this article aimed to analyze how such constitution occurred and occurs socially. For this, the methodology used in this work was the bibliographic review. It is assumed that the curriculum selects and legitimizes the knowledge and knowledge arranged by the social, cultural and economic spheres of a society, perpetuating the existing power relations in the society to which it is and will be inserted.

Keywords: Curriculum. Education. Culture. Ideology. Power.

INTRODUÇÃO

O currículo acadêmico apresenta um conceito e uma aplicação envolta em abstrações e críticas, podendo ser compreendido e estudado de diferentes maneiras e percepções.

As teorias que envolvem sua conceituação vão desde apenas definições generalizadas e gerais, definindo-o como um produto organizacional da Educação, até teses críticas e pós - críticas modernas, que o analisam como prática e construção social, uma parte integrante e integrada da

sociedade.

Conceituações de cultura, ideologia e poder permeiam as análises, tendo em vista que, em uma sociedade, estas três áreas encontram-se intrinsecamente conectadas em todas as relações humanas.

A cultura, como construção histórica englobando crenças, valores e ideias; a ideologia, como uma relação entre dominantes e dominados, de diferentes classes sociais, visando perpetuar as condições de controle e resistência (ou a falta dela) e o poder, atuando como legitimador da ideologia dominante, com o homem sendo su-

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes. Servidora Técnico Administrativa da Unimontes. Email: danielacostaadv@gmail.com

² Doutor em Educação pela FAE/UFMG. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

³ Doutora em Ciências Sociais pela UERJ. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

jeito e objeto dele, formatam o currículo com base na hegemonia social ressignificando.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender o currículo como uma construção e prática social, analisando como forma de embasar as discussões e resultados que aqui serão dispostos.

Explicita-se o conceito de currículo na área da Educação, delineando as definições de cultura, ideologia e poder, relacionando-os uns aos outros. Expõe-se, ainda, as principais características das teorias críticas do currículo, levando em conta que tais teses englobam-no como parte estruturada socialmente.

Por fim, discute-se a construção social em si mesma, destacando as minuciosidades e conceituações sobre a temática do currículo apresentado. Para que isso pudesse ser realizado, a metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica.

CONCEITO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

O currículo é uma etapa organizacional da Educação que apresenta diversas minuciosidades quanto às perspectivas pelas quais pode ser analisado e definido. De acordo com Sacristán (2000), tal análise abrange âmbitos diferenciados: o primeiro corresponde ao projeto e/ou plano educacional composto de diferentes experiências e conteúdos, sejam eles reais - lê-se aqui aplicados - ou pretensos, ainda não empregados. Em concordância a esta percepção, também é abordado como uma “expressão formal e material” desses projetos, sendo um guia sequencial dos planos educacionais.

Além disso, o currículo é compreendido como um campo prático, advindo de processos instrutivos e reais, dotando-os de conteúdo de caráter acadêmico. É um “território de intersecção de práticas diversas” não restritas apenas aos processos pedagógicos (Sacristán, 2000, p. 14 - 15). Desse modo, possui uma visão organizadora dos conteúdos, selecionando-os, ordenando-os e classificando-os (Prado; Alencastro; Almeida, 2017).

Embora tais concepções sejam totalmente conceituais, o currículo ainda é contemplado como uma ponte entre a sociedade e a escola, tendo uma função social (Sacristán, 2000). A instrumentalização curricular sistematizada em práticas em determinado siste-

ma social é o que lhe provê conteúdo (Sacristán, 2000). Assim:

É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes SOCIAIS, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes (Sacristán, 2000, p. 15 - 16).

Dessa forma, define-se o currículo neste artigo como um “projeto seletivo sociocultural, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 2000, p. 34).

IDEOLOGIA, PODER E CULTURA

Para compreender como ocorre a construção social curricular, faz-se necessário salientar três conceitos fundamentais neste trabalho. O currículo é uma junção cultural, social e política que respalda os conteúdos programáticos desde os níveis primários até as pós-graduações.

A cultura é abstraída de modo geral como o conhecimento, ideias e crenças que envolvem o meio social ao qual se referem e se inserem. Contudo, esta é uma elucidação pouco específica, pois não é apenas o conjunto das áreas mencionadas, mas toda uma “dimensão do processo social”, da vida social, de determinada sociedade. É uma construção histórica fruto do produto coletivo (Santos, 2009), seja de forma particular, quando circunscrita em apenas um território ou extensa, quando analisada pela multiculturalidade ocasionada pela globalização na atualidade.

Esta dimensão não se encontra sozinha na sociedade, sendo acompanhada diretamente pelas ideologias e o poder que nela reside. Segundo Carl Friedrich (*apud* Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 587), as ideologias são “sis-

temas de ideias” estratégicas que visam modificar ou “defender a ordem política vigente”.

Tais ideologias funcionam como superestruturas que preservam a dominação de classes explicitada por Karl Marx, apaziguando as relações de dominância e submissão, evitando conflitos. É uma “consciência parcial, ilusória e enganadora que se baseia na criação de conceitos e preconceitos como instrumentos de hegemonia” (Almeida, 2015, p.3).

De acordo com Apple (1994), as divisões sociais e relações de poder sustentam a dominação, transmitindo uma visão de mundo restringida por aqueles que detêm uma posição vantajosa na organização social.

O poderio que proporciona a legitimação da ideologia dominante na sociedade e na cultura direciona-se do “homem para o homem”. O indivíduo não é apenas um sujeito que impõe seu poder, mas também o objeto do mesmo, ou seja, aquele que constrói e é constituído por esta relação (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998).

Desse modo,

Para definir um certo Poder, não basta especificar a pessoa ou o grupo que o detém e a pessoa ou o grupo que a ele está sujeito: ocorre determinar também a esfera de atividade à qual o Poder se refere ou a esfera do Poder. A mesma pessoa ou o mesmo grupo pode ser submetido a vários tipos de Poder relacionados com diversos campos. O Poder do médico diz respeito à saúde; o do professor, à aprendizagem do saber; o empregador influencia o comportamento dos empregados sobretudo na esfera econômica e na atividade profissional; e um superior militar, em tempo de guerra, dá ordens que comportam o uso da violência e a probabilidade de matar ou morrer (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 934).

Nota-se que o poder do professor, assim como o da escola e, conseqüentemente, o do currículo, estabelece-se sobre os processos de aprendizagem. O mesmo ocorre com a ideologia que acompanha o poder: a dominação de uma classe engloba não apenas os processos culturais em sua percepção generalizada, mas toda a construção social, incluindo o conhecimento considerado técnico.

A academicidade, como parte integrante de uma sociedade, dispõe dos aparatos dominantes culturalmente aceitos, legitimando as informações selecionadas e passando-as, por meio da escola, para os alunos. É assim que se perpetua o currículo construído, praticado e criticado por alguns pensadores.

Teoria Crítica do Currículo

A criticidade presente nas teorias do currículo (perspectivas sobre a construção e definição do mesmo) advém da conjugação sociocultural e ideológica que está presente na constituição curricular. Segundo Silva (1999, p. 46), o currículo “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”, pois

Envolve uma construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. É um local onde se produzem e criam significados sociais ligados a relações sociais de poder e desigualdade (Giroux *apud* Silva, 1999, p. 55-56).

Nessa transmissão, as escolas possuem um papel de extrema importância, tendo em vista que distribuem o conhecimento denominado “técnico”, prestigiado socialmente. Tal conhecimento relaciona-se diretamente ao capitalismo, pois direciona o ensino e a aprendizagem com conteúdos relevantes economicamente, como meios de aplicação voltados à produção (Apple, 2001).

Ressalta-se que, embora esse direcionamento dê-se majoritariamente nos níveis superiores de educação, nas universidades, a imposição de requisitos para a entrada nas mesmas, pressionam os currículos dos níveis fundamentais, refletindo o conhecimento técnico (Apple, 2001).

As escolas concebem materiais específicos, recriando uma estratificação social dentro do ambiente educacional, assim, impondo relações de superioridade e inferioridade dentro desse sistema criando uma noção de hegemonia (Apple, 2001).

A hegemonia, para Apple (2001), associa-se diretamente ao Estado como instituição de poder territorial, não sendo um fato social concluído, mas sim processual que envolve as classes dominantes. Tais classes conquistam ativamente um consenso social, exercendo seu domínio.

Desse modo, a hegemonia é constituída nas e pelas próprias práticas do dia-a-dia. Representa o conjunto de ações e significados do senso comum que moldam o mundo social como o conhecemos, no qual se inserem as características curriculares, pedagógicas e avaliativas internas, que estruturam as instituições educacionais. Por-

tanto, o currículo é ativamente construído e reconstruído aos moldes hegemônicos, influenciado pela classe dominante.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO

O currículo é um modo de selecionar, ordenar e classificar os conteúdos que são propostos para determinado nível educacional, funcionando como um guia para professores, pedagogos e outros profissionais da Educação sobre o que abordar em sala de aula. Contudo, tais conteúdos não advêm de escolhas neutras e distantes da sociedade, mas sim de processos que ocorrem intrinsecamente a ela, entrepostos ideológica e culturalmente.

As relações de poder permeiam o currículo, derivadas do campo político. Conforme Prado, Alencastro e Almeida (2017, p.7):

Os governantes utilizam o currículo para moldar a cultura da sociedade à sua maneira, impondo valores que vão ao encontro de interesses próprios das classes dominantes, com objetivos focados no trabalho para alavancar a produção e gerar mais riqueza para sua classe.

A título de exemplo, o Novo Ensino Médio brasileiro, gerado por mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida pelo Ministério da Educação. Nela, estão contidos todos os conteúdos considerados essenciais para a formação acadêmica neste nível educacional (Ministério da Educação, 2018).

No novo formato, a carga horária aumentará, a partir de 2022, de 4 horas para 5 horas (mínimas) diárias. Além disso, apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa serão obrigatórias durante os três anos de Ensino Médio, com todas as outras integradas em módulos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. As instituições de ensino poderão escolher quais destes módulos serão oferecidos e quantos deles, assim como o estudante poderá escolher (Santos, 2021).

Segundo o Ministério da Educação (2018), a mudança objetiva garantir o acesso às escolas e, principalmente, “aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da

vida em sociedade”. Nota-se que o Estado e o governo possuem relações de poder diretas com o currículo ofertado, mudando-o e moldando-o às necessidades culturais e econômicas que envolvem a sociedade.

Sendo assim, o currículo pressupõe a “concretização dos fins sociais e culturais, de socialização” (Sacristán, 2000, p.15) atribuída às instituições de ensino e a Educação como um todo ou ainda como um auxílio ao desenvolvimento, neste caso, econômico. O currículo reflete um modelo educacional determinado, ideológico e de difícil materialização em modelos desatualizados ou considerados simples (Sacristán, 2000).

O conhecimento apresenta-se como uma representação da sociedade na qual o currículo se insere, utilizando da linguagem como uma constituinte ativa do ensino: com ela se produz e se reproduz o mundo social (Apple, 1994).

A prática que acompanha o conhecimento é estabelecida por meio de “comportamentos didáticos, políticos, administrativos” e econômicos que, por muitas vezes, encobrem pressupostos, teorias e esquemas racionais, religiosos e de valores que determinam o currículo (Sacristán, 2000, p. 13). Em razão dela, a construção social solidifica-se e o currículo é aplicado, adicionando saberes previamente legitimados à sociedade.

A cultura, então, envolve-se diretamente nesta construção, como prática cultural que negocia entre os dominadores e dominados, em uma conexão entre controle e resistência. Conforme Macedo (2006, p. 105),

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença.

Essencialmente, a cultura é um mediador dentro do currículo, não sendo selecionada deliberadamente, mas, como já é uma percepção incorporada pela sociedade, faz-se inclusive in-

diretamente por meio dos indivíduos e instituições que ensinam.

À vista disso, como a cultura, o currículo, juntamente à escola impõem regras, normas e práticas para regular todo o processo de ensino, conforme preceitua Prado; Alencastro; Almeida (2017).

Portanto, o currículo é uma criação social que seleciona e legitima os saberes e conhecimentos dispostos pelos âmbitos sociais, culturais e econômicos de uma sociedade. Foi criado como um “artefato escolar”, de acordo com Veiga - Neto (2004, p. 170), “envolvido com a fundação da episteme da ordem e representação e sempre se colocou a serviço dela. E, por aí, ele esteve sempre envolvido com a própria constituição”.

Grundy (1987 *apud* SACRISTÁN, 2000) sintetiza que o currículo é uma construção cultural, não sendo apenas um conceito abstrato sem qualquer tipo de experiência externa.

Finalmente, conforme Sacristán (2000, p.19) em uma sociedade considerada desenvolvida ao que se refere a sua economia, o conhecimento possui um papel de extrema relevância, possibilitando nesses ambientes (ou não) a participação ativa dos cidadãos nos processos culturais e econômicos. Para ele, “uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”.

CONCLUSÃO

Embora o currículo seja apresentado como neutro em relação às atividades gerais de uma sociedade, sua constituição não é alheia às relações socioculturais e econômicas da sociedade.

Para que o currículo seja realizado, por exemplo, como no Brasil, sendo organizado por uma Base Curricular Nacional, o Estado intervém, seleciona, ordena e organiza os conteúdos considerados pertinentes à formação acadêmica de base no país.

Ao realizar tal seleção, aspectos culturais e ideológicos são considerados, mesmo que inconscientemente, perpetuando as relações de poder social existentes na sociedade ao qual o currículo está e será inserido. A classe dominante utiliza de seus aparatos ideológicos para promover seus materiais e, ainda, usa da cultura para suprimir possíveis resistências, instituindo regras, normas e valores a serem seguidos dentro do ambiente escolar e fora dele.

Para que isso seja eficaz, as escolas possuem o importante papel de fornecer o conhecimento técnico previamente construído e também de estratificar os alunos de diferentes classes dentro da mesma, reproduzindo os valores hegemônicos, de ordem e progresso.

Nas palavras do pedagogo, filósofo e professor Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p.44).

Segundo as palavras de Freire (1981), temos que o currículo é apenas a base de toda a educação, já que a educação parte das pessoas e do poder que elas têm em educar a si mesmas e aos demais.

Finalmente, segundo o mesmo autor, o conhecimento apenas pode ser emergido através “da invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1981, p.38), constatando que o currículo é uma representação do mundo, assim como o mundo o acata, muitas vezes, com inquietação ou apenas impacientemente, sem análises mais aprofundadas e críticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. Poder, Ideologia e Coerção: revisitando conceitos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. Poder, Ideologia e Coerção: revisitando conceitos. Florianópolis: **Simpósio Nacional de História**, 2015. p. 1-16. Disponível em: <https://bityli.com/bwSw7K>. Acesso em: 07 dez. 2021.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. Cap. 3. p. 59-92.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. 6. ed. Porto: Porto, 2001. 274 p. Tradução de João Menelau Paraskeva. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/apple-michael-educao-e-poderpdf-pdf-free.html>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 1622 p. Tradução de Carmen C. Varriale, GaetanoLo

Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e RenzoDini. Disponível em: <https://encr.pw/RVQzH>. Acesso em: 14 julho. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987. Acesso em 08 março 2022.

FRIEDRICH, Carln. *Apud* BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 1622 p. Tradução de Carmen C. Varriale, GaetanoLo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e RenzoDini. Disponível em: <https://encr.pw/RVQzH>. Acesso em: 14 julho. 2023.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/curriculo-politica-cultura-e-poder>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PRADO, Leandro Aparecido do; ALENCASTRO, Mario Sérgio Cunha; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. CURRÍCULO: INSTRUMENTO DE PODER E DE TRANSFORMAÇÃO CULTURAL. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO**, 4., 2017, Paraná. CURRÍCULO: INSTRUMENTO DE PODER E DE TRANSFORMAÇÃO CULTURAL. Paraná: Sirsse, 2017. p. 17496-17508. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23790_12178.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Pono Alegre: Artmed, 2000. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-otb5ZDLqVUJ:https://kupdf.net/download/o-curriculo-uma-reflexao-atilde-o-sobre-a-pr-aacute-tica_58e037e4dc0d607a718970d6_pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em: 14 julho 2023.

SANTOS, Emily. **Novo ensino médio: entenda o que deve mudar a partir de 2022**: o que são os itinerários formativos? e como fica a carga horária? o que vai ser obrigatório? tire suas dúvidas. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/10/10/novo-ensino-medio-entenda-o-que-deve-mudar-a-partir-de-2022.ghtml>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SANTOS, José Luiz dos. **O QUE É CULTURA**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. 110 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3232926>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 153 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3206702>. Acesso em: 07 dez. 2021

VEIGA - NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ESPORTE E DIREITO À CIDADE: O CAUSO DA PRAÇA DE ESPORTES DE MONTES CLAROS/MG

SPORT AND THE RIGHT TO THE CITY: THE CASE OF THE MONTES CLAROS/MG SPORTS SQUARE

FREITAS, Alex Sander¹

DEUSDARÁ, Fernando Ferreira²

FREITAS, Andréia Luciana Ribeiro de³

RESUMO

O presente estudo propõe reflexões acerca do uso e apropriação pela população da Praça de Esportes de Montes Claros/MG, buscamos entender as modificações ocorridas ao longo do tempo. Para atender aos objetivos da pesquisa utilizamos a perspectiva de direito à cidade para analisar as fontes jornalísticas e entrevistas realizadas com ex-atletas, professores e treinadores esportivos. O caso da Praça de Esportes de Montes Claros-MG emerge do aparente apagamento ou sumiço das práticas esportivas e uso do espaço pela população. A perspectiva dos cidadãos é que a Praça de Esporte diminuiu, significativamente, sua relevância de outrora, quanto a prática esportiva, formação de atletas e na disponibilidade do uso do espaço para atividades voltadas a população montes-clarense.

Palavras-Chave: História do Esporte; Direito à cidade; Práticas Esportivas.

ABSTRACT

The present study proposes reflections on the use and appropriation by the population of the Praça de Esportes in Montes Claros-MG, we seek to understand the changes that have occurred over time. To meet the research objectives, we used the perspective of the right to the city to analyze journalistic sources and interviews with former athletes, teachers and sports coaches. The case of the Sports Square in Montes Claros-MG emerges from the apparent erasure or disappearance of sports practices and use of space by the population. The perspective of townsfolk is that the Sports Square has significantly diminished its former relevance, in terms of sports practice, athlete training and the availability of space use for activities aimed at the Montes Claros population.

Keywords: History of Sport; Right to the city; Sports Practices.

INTRODUÇÃO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983; 1990) define o esporte como um espaço estrutural de práticas sociais, chamado de campo, onde as posições dos agentes sociais são estabelecidas a partir da concorrência e da disputa por objetos e elementos de distinção. Neste campo, a mercantilização interfere na definição dos capitais atribuídos a determinadas práticas. Assim, definem-se as rela-

ções entre a oferta e a demanda dos esportes. O esporte, como uma instituição de poder, tem a capacidade de refletir os fenômenos econômicos e industriais da sociedade, absorvendo aspectos organizacionais e de estrutura social. Desta forma, o esporte resulta na acumulação de valores e ideais transitórios delineados pelo contexto social em que está submetido.

A inquietação que deu origem a esta pesquisa emerge do aparente desconforto dos habitantes de Montes Claros, com relação a ideia de

1 Doutor em Ciências da Saúde pela Unimontes. Docente do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. Montes Claros/MG.

2 Especialista em Educação Física pela UFMG. Docente do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. Montes Claros/MG.

3 Mestre em História pela Unimontes. Docente da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Montes Claros/MG.

que, o esporte na referida cidade foi apagado ou melhor invisibilizado, essa perspectiva justifica-se, pois, o local considerado por muitos, símbolo de práticas esportivas, formação de atletas e equipes esportivas não tem a mesma relevância. O referido local é a Praça de Esportes de Montes Claros que, desde sua inauguração, ocorrida na década de 1940, foi utilizada como espaço de disseminação das modalidades esportivas, atividades de lazer, formação de atletas e promoção de eventos. Atualmente, a Praça de Esportes, apresenta estrutura física e organizacional diferente de outros tempos. Parte dessas conclusões foram feitas com base em entrevistas realizadas com esportistas, ex-atletas e pessoas que fizeram parte do cenário esportivos de Montes Claros, como professores de Educação Física, treinadores, praticantes de várias modalidades como: Karatê, handebol, futebol de campo, voleibol, natação, ciclismo entre outras. Além disto, utilizamos como referências textos da escritora e memorialista montes-clarense Ruth Tupinambá Graça e notícias de jornais.

Assim, refletimos acerca da utilização e ocupação da Praça de Esportes de Montes Claros, cidade localizada no norte do estado de Minas Gerais. Procuramos entender como as modificações realizadas no espaço pelo poder público causou insatisfação na população e invisibilização do esporte nesta referida cidade. Para atender aos objetivos da pesquisa utilizamos uma reflexão a partir do direito à cidade construindo um diálogo com os autores: Henri Lefebvre, David Harvey, Michel Argie. O termo “direito à cidade” foi cunhado pelo filósofo e sociólogo Henri Lefebvre, em sua obra publicada em 1968 “O Direito à Cidade”, na qual reflete sobre a problemática urbana a partir da consolidação do modo de produção capitalista e da industrialização, característica da sociedade moderna e motor de suas transformações (LEFEBRE, 2001).

MÉTODOS

O presente trabalho buscou a partir de uma perspectiva histórica, analisar a utilização e apropriação da Praça de Esporte na cidade de Montes Claros, propondo uma comparação entre um período de efervescência esportivas situado na década de 1980 e uma aparente estagnação e invisibilização das práticas esportivas no final da

década de 2010. Para responder aos objetivos propostos na pesquisa, o *corpus* documental foi composto de dois conjuntos de fontes: fontes jornalísticas e fonte orais.

O documento deve ser tratado, em sua materialidade, não como reflexo do acontecimento do passado em sua totalidade, mas como prática discursiva que produz objetos históricos (FOUCAULT, 2014). Os jornais integram a vida cotidiana das pessoas, o que permite, ao (à) pesquisador(a), captar as práticas sociais, os costumes e o folclore da sociedade, além dos interesses de determinados grupos (CAPELATO, 1998). Ao partir desse pressuposto, para compor o primeiro conjunto de fontes do *corpus* documental desta pesquisa, utilizamos, reportagens veiculadas no *Jornal de Montes Claros* (JMC) no início da década de 1980. O segundo conjunto de fontes para *corpus* documental da pesquisa, foram as fontes orais. O método de História Oral foi utilizado com o intuito de entender as informações contidas nas fontes impressas, além de construir uma perspectiva do universo esportivo da cidade de Montes Claros.

As entrevistas foram realizadas para o projeto, intitulado: “Esporte e Educação Física em Montes Claros/MG: uma proposta de registro de narrativas orais de mulheres e homens”. Realizada pelo Grupo de Estudo em História do Esporte e da Educação Física (GEHEF), juntamente com o Centro de Memória do Esporte (CEMESP), ambos da UNIMONTES, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIMONTES e aprovado pelo parecer consubstanciado número: 4839035, de 09 de julho de 2021.

A construção de fontes utilizando a história oral permite a imersão no universo e no período estudado, por meio das vivências das entrevistadas. “A História Oral permite o registro de testemunhos e o acesso a “histórias dentro da história” e, desta forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado” (ALBERTI, 2008, p. 155). Com o intuito de atender as necessidades da pesquisa, optamos por utilizar a História oral temática, tendo, como base, a perspectiva de José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro, na obra “*Guia prático de história oral para empresas, universidades, comunidades e famílias*”, publicado em 2011. “A História oral temática é quase sempre, usada como técnica, pois, articula, na maioria das vezes, um diálogo com outros documentos” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.88).

A análise e interpretação, tanto das fontes escritas oriundas da página esportiva do JMC, quanto das narrativas orais transcritas, foram feitas a partir de um diálogo epistemológico entre a teoria do direito à cidade de Henry Lefebvre, David Harvey, Michel Argie, além das ideias de Michel de Certeau para os usos dos espaços no cotidiano.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Praça como Espaço de emergência do esporte

Em 1941 a Praça de Esportes surgiu bela e majestosa, conquistando todos os corações. Este acontecimento que marcou a época em nossa cidade, não surgiu facilmente, como um passe de mágica. Nem todos sabem o que foi outrora o local onde ela se localiza hoje. Era uma várzea, servindo de logradouro público e, na época de chuvas, ela se transformava num verdadeiro pantanal. Em 15 de março de 1939 foi lançada a sua pedra fundamental, começando imediatamente a drenagem daquele famoso pântano. Dois anos mais tarde, 1941, estava pronta a tão sonhada Praça de Esportes, com Quadras de tênis, vôlei, piscina, etc. Fazendo muita questão da estética e beleza, trouxe de Belo Horizonte plantas variadas e um jardineiro especializado para cuidar do jardim e também treinar os jardineiros da prefeitura, que desconheciam as técnicas de jardinagem. Nossa praça ficou um luxo! (GRAÇA, 2008).

O trecho acima é do texto de Ruth Tupinambá Graça (2008), intitulado “*Retrato da Praça de Esportes*”, demonstra como a construção desta praça foi símbolo de modernidade e desenvolvimento da estrutura urbana da cidade. Com passar das décadas, a praça abrigou vários momentos de efervescência esportiva, dentre os quais podemos citar desde: as moças com seus movimentos nas quadras de voleibol da década de 1920 (PAULA, 1957).

O voleibol foi um esporte altamente incentivado e praticado pelas mulheres, principalmente a partir dos anos 1930. Voleibol, como era conhecido, incorporou-se ao espaço escolar, alinhado ao discurso médico vigente nesse período que, em nome da fragilidade e especificidades do corpo feminino, cerceava a participação das mulheres em diversas práticas esportivas (GOELLNER, 2006, p. 163).

As corridas de pequenas distâncias, que depois vieram a se tornar as marato-

nas de aniversário da cidade; as ginásticas das senhoras da sociedade e das moças nos grupos escolares na década 1930; as demonstrações de natação, da década de 1940, que depois se tornaram treinos e revelaram atletas e de ambos os sexos; voleibol feminino, que desbravou a capital na década de 1950; além do basquete, do handebol e do atletismo, que foram sendo incluídos em um processo de mudança dos hábitos sociais, inerentes àquele contexto esportivo de caráter higiênico e eugênico (DURÃES, 2011; ALVES, 2018).

No Brasil, a partir de 1930, a chamada “Era Vargas” (período de 1930-1945) se inicia como um processo de transição de um modelo agrário-escravista para o urbano-industrial no país. Vale ressaltar que esse processo de urbanização ocorreu em velocidade e amplitude diferentes nas regiões mais distantes das capitais. Este processo de transição exigiu modificações em toda a estrutura social, envolvendo o setor econômico, sanitário, educacional e trabalhista, ao evidenciar mudanças, principalmente nas áreas de trabalho e saúde (SILVA, 2018). Aliada à expectativa do crescimento econômico, a educação do corpo é reconhecida como essencial ao desenvolvimento e fortalecimento da nação, desenhando outro estilo de vida: pública, coletiva, na qual a oferta de diversão abraça homens e mulheres, redimensionando hábitos e práticas cotidianas, acrescidas de inúmeras outras possibilidades. O esporte moderno seria uma maneira da sociedade revelar meios compensatórios de alívio as tensões provenientes do autocontrole das emoções do cotidiano (ELIAS, 1992).

O Estado Novo instituído desdobra-se em estabelecer metas e ações no campo específico das práticas corporais e esportivas, identificando a Educação Física e o Esporte como mecanismos para uma educação do cidadão, voltada à construção de um corpo saudável, apto e dotado de capacidades físicas que permitissem suportar as exigências da sociedade moderna (GOELLNER, 2003), momento no qual o governo de Vargas volta seus esforços para colocar o Brasil em um contexto mundial de industrialização e modernidade. Desta forma, esforços são feitos na divulgação e disseminação do ideal de corpo do “homem novo”, moderno, cuja as características são: corpo saudável, higiênico, forte e capaz. Passa-se a necessitar de professores de Educação Física para trabalhar em prol desses objetivos, criando, então: o Mi-

nistério dos Negócios, da Educação e da Saúde (1931), a Escola de Educação Física do Exército (1933), a Divisão da Educação Física do Desporto Nacional de Educação (1937), a Escola Nacional de Educação Física e do Desporto (1939) e o Conselho Nacional do Desporto (1941) (GOELLNER, 2003; SILVA, 2018).

Os fundamentos teóricos da Educação Física e Esportes são utilizados como base para divulgação e mecanismo disciplinador para formação da juventude e na preparação de homens e mulheres para o enfrentamento dos obstáculos inerentes à vida cotidiana, urbana e moderna.

O cenário esportivo da cidade de Montes Claros, no período entre o final da década de 1970 a 1980, é marcado por ações de reestruturação e resgate das práticas esportivas e corporais no cotidiano da população. Naquele momento, na cidade de Montes Claros, havia um número significativo de indústrias e as instituições de comércio passavam por uma reformulação no plano diretor. Tanto o poder público, as instituições privadas e a população em geral viam, na disseminação das práticas esportivas, um bem resultado do progresso do município. No entanto, devemos salientar que o objetivo era manter a população em condições físicas para exercer qualquer tipo de trabalho, e o esporte servia a este propósito da modernização dos espaços e de seus moradores (SILVA, 2008; PEREIRA; LOPES, 2014).

Além disso, identifica-se uma nova perspectiva sobre a utilização do tempo livre, devido a uma soma de fatores que vão desde a atuação do poder público e de instituições privadas (principalmente, do comércio e da indústria) na promoção de eventos esportivos, até a construção de espaços para práticas esportivas e corporais, bem como a chegada de um número significativo de professores graduados em Educação Física na cidade (FREITAS, 2022).

O esporte, em Montes Claros, ganha um sentido de retomada, “uma vontade de dar a cidade novamente suas equipes esportivas de ponta” (ATENAS, 2021). Atenas foi o pseudônimo escolhido para identificar a entrevistada que não quis que fosse utilizado seu nome oficial. Atenas foi atleta de nível estudantil, técnica e professora de Educação Física em Montes Claros desde o final da década de 1970.

A professora Atenas deixa transparecer que o esporte tinha um papel relevante na vida da sociedade montes-clarense. Fato constatado mediante a presença do esporte, seja em for-

mas de atração ou como competição, nos eventos festivos da cidade de Montes Claros, desde as primeiras décadas do século XX. A Praça de Esportes de Montes Claros, aparece como um espaço localizado no centro da cidade, que proporcionava para as diferentes classes sociais acesso as práticas esportivas orientadas e planejadas. Além de “ser” ou “ter sido” celeiro de atletas e equipes esportivas consagrados em nível regional, nacional e internacional.

Desconstrução da Praça: um processo de invisibilização das práticas esportivas

A nossa cidade foi crescendo, surgindo novos clubes sociais e a Praça de Esportes foi ficando no escanteio. Até a sede oficial foi demolida, nem sei mesmo por que. Coisas que só em Montes Claros acontecem...

Hoje ela está mais velha e triste. O seu jardim, antes tão bonito, perdeu aquele colorido e as “bougainvilles” que formavam uma cerca em sua volta, numa festa de cores, vão desaparecendo, pouco a pouco. Árvores enormes tomaram conta, quebrando sua estética. Tornou-se cada vez mais isolada, com ausência dos namorados, dançarinos e atletas da terra. Dês prezaram-na. Esqueceram-se dos 57 anos de benefícios prestados à nossa comunidade. Nossa Praça de Esportes está morrendo... É triste constatar o desprezo da administração pública! (GRAÇA, 2008)

O trecho acima, é uma tentativa da escritora e memorialista Graça (2008) em retratar a indignação de pelo menos parte da população de Montes Claros, quanto ao descaso com a manutenção e administração da Praça de Esportes. O problema se agravou a partir da década de 1990, quando a Praça parece ter sido esquecida pelo poder público. Sem investimentos e manutenção tornando-se um espectro do que antes representava. O golpe fatal veio com a construção de um muro ao redor de toda a sua extensão. Tal iniciativa provocou na Praça de Esportes uma invisibilização dos seus usos e seus significados, como espaço do esporte e do lazer da cidade, principalmente, para população mais carente.

Em reportagem do jornal, O Norte, intitulada: “População expulsa da Praça de Esportes: Sequência de decisões sem consulta a população causa revolta em Montes Claros”, a notícia da decisão da construção de um muro ao redor da Praça de Esportes causou incomodo na população.

A decisão da Prefeitura de Montes Claros revoltou a população, que cobra a revitalização do espaço para que ele possa ser utilizado, não que seja erguido mais um instrumento de exclusão. Sem manutenção adequada, a praça está fechada à comunidade há bastante tempo. Antes utilizado para realização de projetos sociais e esportivos, o local está deteriorado. As quadras estão destruídas, entulho espalhado, principalmente ao lado das piscinas e do campo de futebol (O NORTE, 24 de ago. 2018).

Segundo Henry Lefebvre (2001), o desenvolvimento de uma sociedade só pode ser concebido, dentro de uma estratégia voltada para as necessidades sociais, para as necessidades humanas e antropológicas. O espaço das atividades cotidianas dos usuários é vivido, concreto e subjetivo e não representado ou concebido como viés capitalista e organizacional dos políticos, urbanistas e ou promotores imobiliários. A construção do muro seria uma forma de esconder a degradação do espaço. Uma vez que, a administração de cidade (em várias de suas gestões), não investiu na manutenção da estrutura física, nem nos programas de atendimento ao público, muito menos no esporte em suas múltiplas formas de expressão.

Desde o início do século XXI, são notórios os desafios das cidades e da sociedade em evidenciar a dimensão humana na busca por cidades com espaços sustentáveis, seguros e saudáveis (GEHL, 2013). Os espaços das praças são entendidos em diversas culturas como locais para atividades políticas, sociais, religiosas, contemplativas, ou ainda, para o desenvolvimento de atividades de entretenimento (DE ANGELIS, 2000).

A construção de praças e espaços de lazer permite moldar e modificar hábitos na população, permitindo reflexões sobre a conjuntura social. A Praça de Esportes foi desde a década de 1940, local para população ter acesso a uma área de lazer e práticas esportivas. No início era mantida por verbas privadas e públicas, pois funcionava em conjunto com Montes Claros Tênis Clube que tinham como sócios pessoas da camada abastada da sociedade. Com passar do tempo e principalmente a partir da década de 1960, período no qual, a região norte-mineira foi incluída nas políticas de desenvolvimento da União, a cidade passou por um processo de modernização e urbanização (GOMES, 2007). Tal processo, influenciou na incorporação de novos hábitos na população e na busca de atividades corporais, esportivas e locais para lazer, ocorrendo a inauguração de vários clubes e

associações esportivas na cidade. Sendo assim, a Praça de Esportes ficou sendo frequentada pela classe trabalhadora e de baixa renda. Mantida por verbas públicas, lá haviam escolinhas de iniciação esportivas de: voley, handebol, natação, basquete e karatê. Ainda em seu espaço havia o treinamento de equipes de atletas de todas as categorias, bem como uma diversidade de eventos sociais, shows, barraquinhas, festas religiosas e etc (FREITAS, 2022).

O *Jornal de Montes Claros* (JMC), jornal impresso fundado em 1951, buscava temas que não eram abordados por outros periódicos da cidade até então, como, por exemplo: violência urbana, problemas sociais e falta de infraestrutura, que faziam parte rotina da cidade. As práticas corporais, esportivas e de lazer eram evidenciadas em suas publicações tendo uma página dedicada a essa temática diariamente. Muitas das publicações do JMC deixam transparecer a relevância da Praça de Esportes para o esporte montes-clarense.

Na segunda-feira iniciou-se a formação de atletas de vôlei, handebol, basquete e natação com jovens de oito até 18 anos. Segundo o vice-presidente Jaime Tolentino, os professores Janilson Miranda e Murilo Nonato vêm diariamente com essas escolinhas formando o que se denomina “times do futuro”. Os treinos são realizados na quadra do ginásio e na piscina principal. O trabalho consiste em ensinar os fundamentos desses esportes para os jovens formando-os para terem melhor concepção do moderno esporte (O JORNAL DE MONTES CLAROS, 14 de mar.1981, p.5).

A Praça de Esportes era local de eventos sociais e esportivos que envolviam a comunidade da cidade e da região. Outra característica marcante da Praça de Esporte de Montes Claros, era que em seu entorno, havia uma cerca de tela que, sustentava plantas criando uma cerca viva. Tal cerca, permitia que os transeuntes pudessem visualizar a movimentação dentro da Praça evocando uma sensação de pertencimento.

As ações governamentais que visam atender a sociedade com relação a uma determinada demanda são chamadas de políticas públicas setoriais. Construídas historicamente, num processo não linear de lutas sociais, conquista de direitos e mudanças de valores, as políticas sociais representam, hoje, o modo de intervenção estatal no que tange as questões sociais, mais especificamente, aquelas relacionadas à garantia dos direitos sociais (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, esporte, etc.).

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 217, coloca o esporte como um direito de todos em suas categorias formas e não formais. Ainda no mesmo artigo, a constituição relata e enfatiza a existência de uma justiça administrativa específica para a temática, e completa a explanação sobre o assunto, inserindo o lazer que devendo ser incentivado como forma de promoção social (BRASIL, 1988).

O poder público de Montes Claros, preferiu tornar invisível o problema da falta de investimentos no esporte e lazer, literalmente, construindo um muro que, impede a visão do interior da Praça de Esportes. Onde antes havia uma cerca viva e telas que permitiam a visão dos cidadãos que passavam ao seu redor, hoje existe um muro. Em reportagem, disponível no portal da Prefeitura, a administração justifica a construção do muro e promete a revitalização do local:

A Prefeitura de Montes Claros está revitalizando a Praça de Esportes, local que já foi considerado o “celeiro de atletas” da cidade. A primeira etapa de obras está quase concluída: trata-se da construção de um muro de 480 metros de extensão, no lugar da tela, que sempre era danificada por vândalos, causando prejuízos ao patrimônio público. Posteriormente, as dependências do clube serão reformadas com obras estruturais, visando atender aos anseios de atletas e frequentadores (Portal da Prefeitura de Montes Claros, 24/ 04/2019, grifo nosso).

Os anseios de atletas, treinadores, esportistas e da população a muito tempo não são atendidos, uma vez a estrutura precarizada e a falta de investimento inviabiliza o uso dos espaços da Praça. Desta forma, nem as equipes especializadas da própria cidade podem treinar nas dependências da Praça de Esportes por falta de infraestrutura adequada. Como relatado pela ex-atleta de handebol Maria das Mercês Silva (2021), as atletas do handebol feminino migraram para equipes privadas pela falta de apoio e infraestrutura da Praça de Esportes.

Quando eu passo lá na praça e vejo aquele muro lá, você não vê mais nada ali, chega me dá uma dor no coração. Saber que ali, um lugar central daquele, que permitia a prática esportiva, que foi celeiro de tanta gente, tantos atletas, muita gente foi revelada ali. Suiu tanta gente boa de esporte...infelizmente acabou (SILVA, 2021).

Os sujeitos se ligam ao lugar pela lembrança. Segundo Certeau (2009, p.189) “Só há lugar quando frequentado por espíritos múltiplos, ali

escondidos em silêncio, e que se pode “evocar” ou não”. A Praça proporcionava aos seus frequentadores das mais variadas classes sociais, local de lazer, práticas corporais e esportivas. Hoje a Praça funciona como estacionamento para carros, atende a população na emissão de carteira de meio-passe no transporte urbano e com escolinhas de futebol de campo, futsal, natação e Karatê que resistem apesar das adversidades e do sucateamento do espaço.

A cidade e seus espaços são criados e utilizados a partir do que as pessoas querem. Estando diretamente vinculado ao tipo de pessoas que elas querem ser, ao tipo de relação social que elas buscam, como ao tipo de relação com a natureza que as satisfaz e também com o estilo de vida que elas procuram levar e seus valores estéticos (HARVEY, 2014).

O termo “direito à cidade” foi cunhado pelo filósofo e sociólogo Henri Lefebvre, em sua obra publicada em 1968 “O Direito à Cidade” (*Le Droit à la Ville*). O autor reflete a problemática urbana a partir da consolidação do modo de produção capitalista e da industrialização, característica da sociedade moderna e motor de suas transformações. No processo de produção do espaço social, Lefebvre propõe uma abordagem do espaço, que abrange a linguística e a fenomenologia, na qual essa produção pode ser dividida em três processos dialeticamente conectadas entre si: “a prática espacial” e o “espaço percebido”; as “representações do espaço” e o “espaço concebido”; os “espaços de representação” e o “espaço vivido”; sendo que esses “momentos têm igual valor e se relacionam entre si por meio de movimentos complexos em que ora um, ora outro, triunfa sobre a negação de um ou de outro” (SCHMID, 2012, p. 96).

Desta forma, o direito à cidade não é apenas um direito de acesso individual ou grupal aos recursos urbanos, mas sim um direito de reinventar a cidade de acordo com os desejos de cada um, sendo um direito mais coletivo que individual, pois reinventar a cidade implica no exercício de um poder coletivo. É a liberdade de “fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades, [...]”, é um dos nossos direitos humanos mais preciosos, ainda que um dos mais menosprezados” (HARVEY, 2014, p. 28).

O significado de espaço não está restrito ao conjunto de formas materiais e a sua natureza legal, mas abarca ainda uma dimensão subjetiva, na esfera política e sociocultural. “O espaço é para ser entendido em um sentido

ativo como uma intrincada rede de relações que é produzida e reproduzida continuamente” (SCHMID,2012, p.104). Michel de Certeau (2009) coloca que os espaços construídos pelos urbanistas e arquitetos podem ter um nível normal ou normativo para seu uso, porém os desvios acontecem no decorrer do cotidiano onde a prática do lugar é reflexo das ações dos sujeitos sobre o espaço. As práticas dos espaços correspondem a manipulação de uma ordem construída. Nesta perspectiva, a natureza e ou significado da experiência da prática de determinado esporte ou prática corporal esta interligada a uma “maneira de fazer” do sujeito sobre o espaço.

Ao pesquisar a cidade e seus espaços, relacionados a uma prática como esporte, nos remete a necessidade de construir e desconstruir significados de acordo com as dinâmicas desenvolvidas pela experiência do sujeito que constrói e utiliza o espaço. Ao pensar a cidade, como um objeto de pesquisa em sua universalidade e, ao mesmo tempo epistemológica e política. A cidade é feita, essencialmente de movimentos construção e desconstrução, a partir das demandas de diferentes marcadores sociais (ARGIE, 2011).

Neste sentido, David Harvey (2011, p.42) coloca que “tudo depende de quem lhe conferirá sentido”. Em um artigo intitulado: “Produção dos espaços urbanos por homens ordinários” de Urpi Montoya Uriarte (2014), a autora discorre sobre o conceito de “antropologia dos espaços urbanos”. Inscrita mais precisamente na área da Antropologia Urbana Marxista, esta busca entender a forma como habitantes e usuários, ou seja, pessoas comuns que vivem nos espaços urbanos usam e fazem a cidade, em contraste e embate aos espaços totalizantes e imperativos produzidos pelo capitalismo.

Existem divergências de opiniões entre a utilização e ocupação do espaço da Praça de Esportes de Montes Claros. “Em outras palavras, a cidade não é meramente um mecanismo físico e uma construção artificial. Está envolvida nos processos vitais das pessoas que a compõem; é um produto da natureza, e particularmente da natureza humana” (PARK, 1925, p. 1). No entanto, um questionamento persiste, a construção do muro entorno da Praça de Esporte, alterou a perspectiva dos cidadãos em relação a existência de práticas esportivas? A finalidade primeira do espaço da Praça de Esportes de Montes Claros era a disseminação das práticas esportivas, porém, a população

deu outras funções e significados ao longo do tempo. Para os cidadãos houve um apagamento, uma inviabilização das práticas esportivas por falta de investimento. A construção do muro acarretou em uma invisibilização não só das práticas esportivas, mas da própria Praça, alterando a relação de pertencimento, de acolhimento que em outrora era sentida pela população montes-clarense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição do esporte moderno é um reflexo das manifestações políticas, sociais e culturais, ao tornar-se um capital, um indicador de pertencimento a uma classe (HOBBSAWM, 1982; 1984). O conceito, ou melhor, uma possível definição de esporte, está intimamente ligada ao contexto social, econômico, cultural e geográfico, pois reflete significados, tradições e costumes de uma determinada população (TUBINO, 1992; VARGAS, 1995). Os hábitos de lazer e esportivos da população montes-clarense, foram sendo modificados e influenciados pelo contexto social e políticos.

Ao partir destes pressupostos, é necessário entender o esporte como fenômeno cultural, social e político; ou seja, um campo fértil para a busca por respostas quanto às relações dos sujeitos com os espaços, bem como sua utilização, ocupação, manutenção, apropriação e produção. Isto, em especial, na luta por espaços de práticas esportivas e corporais, diante de um contexto no qual o esporte apresenta-se como um direito que deve ser proporcionado pelo Estado, mediante políticas públicas de acesso e manutenção para promoção e inserção social.

Neste sentido, nossa pretensão foi refletir a cerca de certa inquietação sobre a invisibilização das práticas esportivas na Praça de Esporte de Montes Claros- MG. Entendemos o esporte e as práticas corporais para além da esportivização e espetacularização, mas como instrumento para modificação do uso e apropriação da cidade. Na perspectiva dos cidadãos, a Praça de Esportes de Montes Claros diminuiu, significativamente, sua relevância de outrora, quanto a prática esportiva, formação de atletas e na disponibilidade do uso do espaço para atividades voltadas a população montes-clarense. Existe um sentimento de carinho, de acolhimento, de pertencimento entre a população e a Praça de Esportes, sendo necessário investimentos e a modernização deste espaço.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História dentro da História**. In: PINSK, Carla Bassanezi(org). Fontes Históricas. 2 ed 1 impressão, São Paulo: Contexto, 2008.

AGIER, Michel. **Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos**. São Paulo, Editora Terceiro Nome. 2011. 213p.

ALVES, Rogério Othon Teixeira. **“Da ponta dos trilhos ao centenário inventado”: práticas modernas de divertimento em Montes Claros – MG (1926-1957)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. p.267, 2018.

ATENAS. Entrevistadora: Andréia Luciana Ribeiros de Freitas. 02/08/2021, Montes Claros –MG, entrevista gravada via Whats app, concedida ao CEMESP-UNIMONTES, duração 31 minutos e 28 segundos, 2021.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil: edição administrativa**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. 208p.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234p.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998. 78p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Editora Vozes, 16º ed, 2009. 176p.

DE ANGELIS, Bruno Luiz Domingues. **A praça no contexto das cidades: o caso de Maringá-PR**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.

DURÃES, Geraldo Magela. **O Associativismo Desportivo no Estado de Minas Gerais: Estudo das “Praças de Esportes” com ênfase na criação do Montes Claros Tênis Clube**. Tese (Doutorado) Universidade de Três-os-Montes e Alto Douro, Orientador: Prof. Dr. António José Serôdio Fernandes, 2011.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca de excitação: desporto e lazer no processo civilizacional**. Lisboa: Difel, 1992. 624p.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 24 ed. Tradução: Laura Franca de Almeida Sampaio. São Paulo: Editora Loyola, 2014. 40p.

FREITAS, Manoel; Jr. Castro. **População expulsa da Praça de Esporte: Sequência de decisões sem consulta a população causa revolta em Montes Claros**. O Norte, edição on line, 24/08/2018. Disponível em : <https://onorte.net/montesclaros/populac-o-expulsa-da-praca-de-esportes-1.650053>. Acesso em 15 jan 2023.

FREITAS, Andréia Luciana Ribeiro de. **Mulheres, “sexo fraco ... Pois sim!” : práticas esportivas em Montes Claros/MG (1979 a 1986)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em História/PPGH, 2022. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/mulheres-sexo-fraco-pois-sim-praticas-esportivas-em-montes-claros-mg-1979-a-1986/>. Acesso em: 08 de setembro de 2022.

GEHL, Jan. **Cidades para Pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2º ed, 2013. 276p.

GOMES, Fernanda Silva. **Discursos contemporâneos sobre Montes Claros: (re)estruturação urbana e novas articulações urbano-regionais**. - 2007 181f. : il. Orientador: Roberto Luís de Melo Monte-Mor Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RAAO-7BMQ8A/1/fernanda_gomes.pdf. Acesso: 22 de março de 2021.

GRAÇA, Ruth Tupinambá. **Retrato da Praça de Esportes**. 2008. Disponível em: <http://www.mocmg.com.br/mural/default.asp?top=37552>. Acesso em: 22 março de 2021.

HARVEY, David. **Le capitalisme contre le droit à la ville. Néolibéralisme, urbanisation, résistances**. Paris: Éditions, 2011. 93p.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. 150p.

HOBBSAWM, Eric. **Aerodocapital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982. 518p.

HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984. 392p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. 72p.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão : início - fev.2006.

MEIHY, José Carlos Sebe B; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral para empresas, universidades, comunidades e famílias**. São Paulo: Contexto, 2011. 198p.

O JORNAL DE MONTES CLAROS, 14 de mar.1981, p.5.

PARK, Robert E. **The city: suggestions for investigation of human behavior in the urban environment**. Chicago: *University of Chicago Press*, 1925.

PAULA, Hermes Augustos de. **Montes Claros: sua história sua gente seus costumes**. Belo Horizonte: Minas Gráfica Editora, 1957. 657p.

PREFEITURA MONTES CLAROS. Portal da Prefeitura de Montes Claros. Texto de Pedro Neto. Disponível em: <https://portal.montesclaros.mg.gov.br/noticia/esportes/prefeitura-revitaliza-praca-de-esportes>. Acesso em 15 jan 2023.

SCHMID, Chistian. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional**. Trad. MARQUES, M.; BARRETO, M. In: *Geosp – Espaço e Tempo*. São Paulo, N. 32, p. 89 -109, 2012.

SILVA, Daniela Teles da. Eugenia, Saúde e Trabalho durante a Era Vargas. **Em tempos de História**. (PPGHIS/UnB) N°. 33, Brasília, Agosto/Dezembro, p.190-213, 2018.

SILVA, Maria das Mercês da. Entrevistadora: Andréia Luciana Ribeiros de Freitas. 05/08/2021, Montes Claros –MG, entrevista gravada via Google Meet, concedida ao CEMESP- UNIMONTES, duração 24 minutos e 51 segundos, 2021.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões Sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992. 96p.

URIARTE, Urpi Montoya. Produção do espaço urbano pelos homens ordinários: antropologia de dois micro-espacos na cidade de Salvador. *Revista Iluminuras*, [S.l.], v.15, n.36, p.115-134, ago./dez. ISSN 1984-1191. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/52637/32585>>. Acesso em: 04

Agosto de 2022.

VARGAS, Ângela L.de Souza. **Desporto fenômeno social**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 24p.

O IMPACTO DAS TIC'S NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE E TECNOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

THE IMPACT OF ICT'S ON VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO REGIONAL DEVELOPMENT

SILVA, Adriana Cristina¹

FARIAS, Vera Lúcia da Silva²

RESUMO

Nos últimos tempos, a tecnologia foi modificada e aperfeiçoada para melhor atender as necessidades do ser humano, ou seja, da sociedade, proporcionando a revolução da tecnologia da informação. Dessa maneira os avanços tecnológicos, expressaram relevância nos setores público e privado, bem como no cenário político, econômico, social e principalmente educacional, pois contribuem nos processos do desenvolvimento regional ao global. As mudanças de forma acelerada, produziram transformações, tornando indispensável o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na educação, especialmente no Ensino Profissionalizante e Tecnológicos (EPT). Este trabalho objetivou apresentar uma revisão bibliográfica para a reflexão sobre a importância das TIC's para o desenvolvimento regional a partir da formação de jovens e adultos em cursos profissionalizantes. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa que se caracteriza como exploratória, a partir da literatura de diversos autores de artigos e livros. A pesquisa sobre o uso das TICs e seus impactos na aprendizagem é de extrema importância para o campo educacional, primordialmente que diz respeito à formação técnica e à integração de novos profissionais no mercado de trabalho. Isso se deve ao fato de que a formação desses profissionais desempenha um papel relevante no desenvolvimento regional. As TICs estão cada vez mais presentes na vida dos alunos e, simultaneamente, têm o potencial de agir como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, há necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais para que se alcancem objetivos propostos para

a educação profissionalizante, afinal o conhecimento é hoje o principal fator da produção e a formação de cidadãos conscientes.

PALAVRAS-CHAVES: Tecnologias de Informação e Comunicação. Desenvolvimento Regional. Ensino Profissional e Tecnológico.

ABSTRACT

In recent times, technology has been modified and improved to better meet the needs of human beings, that is, of society, providing the information technology revolution. In this way, technological advances have expressed relevance in the public and private sectors, as well as in the political, economic, social and mainly educational scenario, as they contribute to regional and global development processes. The accelerated changes produced transformations, making the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in education, especially in Vocational and Technological Education - EPT, essential. This work aimed to present a bibliographical review to reflect on the importance of ICTs for regional development based on the training of young people and adults in professional courses. The methodology used was based on research that is characterized as exploratory, based on the literature of several authors of articles and books. Research on the use of ICTs and their impacts on learning is extremely important for the educational field, primarily regarding technical training and the integration of new professionals into the job market. This is due to the fact that the trai-

1 Mestre em Sustentabilidade Socioeconômica Ambiental pela UFOP. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – DCHSA da UEMG Frutal/MG

2 Doutora em Ciência do Solo – Agronomia pela UNESP. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – DCHSA da UEMG Frutal/MG

ning of these professionals plays an important role in regional development. ICTs are increasingly present in students' lives and, simultaneously, have the potential to act as facilitators in the teaching-learning process. However, there is a need to break with tra-

ditional paradigms in order to achieve objectives proposed for vocational education, after all, knowledge is today the main factor in the production and formation of conscious citizens.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies. Regional Development. Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

A tecnologia com o decorrer do tempo foi modificada e aperfeiçoada para melhor atender as necessidades do ser humano, ou seja, da sociedade. Consequentemente transformações sociais, culturais, econômicas e políticas ocorreram originando uma nova forma de sociedade, a revolução da tecnologia da informação.

Para Kenski (2012), a evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas, aos comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados, ou não, pelos equipamentos, cada vez mais, sofisticados e necessários para o desenvolvimento de atividades desde o lazer ao trabalho.

Castells, afirma que, a principal característica da revolução da tecnologia da informação é a “aplicação desses conhecimentos e dessas informações para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação,” formando um “ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (CASTELLS, 2011, p. 69).

As informações e a geração de conhecimentos produzidos pelo acesso à tecnologia permeiam toda uma rede de comunicação diminuindo a distância entre as pessoas e a produção de conhecimento e, a troca de saberes favorecendo a todos em qualquer lugar e a qualquer hora (CASTELLS, 2011).

Dessa maneira, os avanços tecnológicos, expressam relevância nos setores público e privado, bem como no cenário político, econômico, social e, principalmente educacional, pois contribuem nos processos de desenvolvimento e impacto conver-

gindo para uma sociedade de conhecimento e inovação constante.

A educação é um assunto que desperta a atenção da sociedade num todo, pois é responsável em preparar as próximas gerações para garantir um futuro sustentável, com qualidade de vida para os seres humanos e a sobrevivência do planeta. Este desafio direciona diferentes caminhos a serem seguidos, porém devem estar articulados com projetos da sociedade e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no setor educacional, com a finalidade de promover um novo modelo e preparar, de forma adequada e consciente, as gerações futuras para que ocorra desenvolvimento social e econômico na região e consequentemente no país ao longo do tempo (PORCARO, 2006).

Este trabalho objetivou apresentar uma revisão bibliográfica com a reflexão sobre a importância das TIC's para o desenvolvimento regional a partir da formação de jovens e adultos em cursos profissionalizantes.

Realizou-se um levantamento bibliográfico, constando de artigos científicos de revistas ligadas a área no que tange ao tema escolhido. A busca dessas referências foi efetivada utilizando palavras-chaves com estreita ligação ao assunto selecionado. Após a busca dos artigos científicos, foi feita uma opção dos mesmos e iniciou-se a leitura e a interpretação, buscando entender o que se tem nos últimos anos sobre a temática proposta.

Influência e Desenvolvimento das TIC's

As estruturas organizacionais são diretamente movidas pela atuação da tecnologia,

principalmente na esfera comportamental. Segundo Fountain (2005), no que diz respeito às tecnologias direcionadas a informação e comunicação, estas, representam as ferramentas para a sociedade obter informação e conhecimento. Nesse cenário, as TIC's provocam o desenvolvimento de culturas e atributos capazes de promover a sociedade da informação, pois trata-se da transmissão de dados por meio de redes de computadores e aparelhos de comunicação e; torna-se informação quando o indivíduo capta e absorve os dados.

De acordo com Graça (2007), as áreas de atuação das TIC's são absorvidas pela sociedade da seguinte maneira: os Computadores (Informática, burótica); a Comunicação (telecomunicações, telemática); Automação (robótica, cad-cam).

A sociedade moderna vive de forma conectada, gerando grandes mudanças no compartilhamento de informações e nos modos de relacionamento entre os indivíduos, além de permitir maior e mais rápido avanço dos recursos tecnológicos (LÉVY, 2008). O desenvolvimento das TIC's, por sua vez, tem suscitado transformações em várias atividades humanas e áreas do conhecimento, sendo a educação um dos campos com grande potencial para implantação e geração de inovações.

Corroborando Castells (2011), é evidente a capacidades das TIC's de mudar a cultura da sociedade e, por meio delas, vê-se-a repercussão de informações que se torna rápidas e precisas, bem como o imediatismo nos dias de hoje, se apresenta, sem fronteiras acompanhado de forma *online*, benéfico para toda estrutura social.

De acordo com Pacievitch (2014, p. 11) as TICs são:

Um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diferentes maneiras, seja na indústria, no comércio, no setor de investimentos e na educação. O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão.

As TICs proporcionaram grandes transformações na forma de agir, pensar e falar da sociedade. Aconteceu, uma mudança de cultura, de maneira que, as gerações ao longo do tempo, absorve as inovações para solucionar mui-

tos problemas do nosso cotidiano e dar mais qualidade de vida ao ser humano, exigindo-se cada vez mais a superação e novas formas de obter conhecimento.

As TIC's Relacionadas ao Desenvolvimento Regional

A contribuição das TIC's para o desenvolvimento regional, nas palavras de Dolabela (2008), possibilita acesso à inovação, expansão de empresas, flexibilidade e agilidade em negociações comerciais, bem como competitividade empresarial e crescimento econômico.

Para Pereira e Silva (2010), os territórios mais desenvolvidos são propícios à inovação que, por consequência, pelo aumento da produtividade, impulsiona o desenvolvimento regional.

Partindo desse pressuposto Pereira e Silva (2010), as mudanças de comportamento da social, geradas pelas TIC's fazem parte da nova sociedade de informação e podem ter repercussão local e global dependendo da ferramenta e intensidade em que utilizam. Destaca-se que, na sociedade da informação, a universalização de serviços de informação e comunicação é condição necessária, ainda que não suficiente, para inserção dos indivíduos como cidadãos. Portanto, devem-se buscar meios e medidas para garantir a todos os cidadãos o acesso equitativo à informação e aos benefícios que podem advir da inserção do país na sociedade da informação (PANTOJA; BETINI, 2015).

Compreender as TIC's como ferramentas da sociedade digital que estimulam o desenvolvimento tecnológico e suas aplicações sociais e inclusivas em um mundo atual e globalizado, traduzem o seu uso cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, seja pela facilidade de acesso, agilidade das trocas de informações ou até mesmo por sua propagação ilimitada entre os agentes que as empregam (SANTOS, *et. al.*, 2017).

Nesse contexto, é possível afirmar que, as TIC's criam laços de relacionamento entre indivíduos, empresas e governo, sendo que, este último deve investir, vigorosamente, em projetos de inclusão social, com o uso de TIC's, pois permite à sociedade garantias educacionais, econômicas e sociais integrando.

Trata-se de um fenômeno global com grande potencial transformador, principalmente no âmbito econômico, social e educa-

cional. As TIC's proporcionam benefícios, tais como: promoção de interação entre os indivíduos por meio de rede social; redução de distâncias para a comunicação; aumento do grau de informação; e conhecimento pela partilha e experiência de conteúdos vindas de outros usuários. No contexto econômico, promovem o empoderamento do consumidor que, por meio do Comércio Eletrônico tem acesso a uma gama maior de produtos, comparação rápida de preço e comodidade durante o processo de consumo (RIBERO, 2017).

No âmbito educacional, promove a inovação e o enriquecimento do ambiente educacional potencializando as estratégias de ensino-aprendizagem e contribuindo com a formação holística do sujeito (BRASIL; GABRY, 2021).

Tem-se na educação um dos âmbitos importantes para o desenvolvimento do país, pois atua como valorização e empoderamento dos cidadãos, permitindo o fortalecimento e a eficácia das redes de capital social e priorizando o desenvolvimento regional (NAZZARI et al., 2004).

Em uma sociedade desenvolvida, os altos índices de educação são evidenciados pela formação de crianças e jovens, que se alinha desde cedo às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), quando integradas aos processos de ensino e aprendizagem, têm o potencial de capacitar os estudantes do ensino fundamental, preparando-os para se tornarem cidadãos conscientes (HAMES, FISTAROLKRÜGER, 2017).

Os desafios contemporâneos requerem um repensar da educação, e as TIC's apresentam novas possibilidades diversificando os métodos de ensino utilizados, bem como oferecendo novas alternativas para os indivíduos interagirem e se expressarem, diversificando as formas de agir, ensinar e de aprender e, considerando a cultura e os meios de expressão que a permeiam (MARTINSI, 2008).

As contribuições das TIC's para Ensino Profissionalizante e Tecnológicos e desenvolvimento regional

As mudanças, de forma acelerada, pelas quais vem passando o mundo, nesta segunda metade do século, produziram transformações tanto na prática social como no trabalho, tornando indispensável o uso das

TIC's nos diversos contextos da sociedade, inclusive no âmbito educacional.

Na modernidade, a missão da educação se destaca em duas vertentes, não excludentes, como: a formação humanista e científica, ou seja, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica do indivíduo, formando o cidadão para transformar a realidade em que vive; e a formação do indivíduo para o desenvolvimento econômico do país. O papel fundamental da educação na formação dos jovens representa um dos principais desafios das políticas públicas. No atual cenário, caracterizado pela transformação tecnológica, surge a necessidade premente de novas competências e habilidades por parte dos trabalhadores. Isso implica que os líderes devem adotar ações de curto a médio prazo para capacitar e orientar a geração futura. A interligação entre trabalho e educação, intrinsecamente ligados ao sistema de produção, é essencial para proporcionar o desenvolvimento social e econômico da nação (FERES, 2018).

Ao longo do tempo, após a Revolução Industrial e com os avanços tecnológicos, o perfil do trabalho, foi alterado levando a mudança no processo educacional. Diante dessa realidade, tornou-se necessário que o setor educacional, principalmente referente a educação profissionalizante, faça a inclusão de TIC's, uma vez que, estas ampliam o acesso a informação, contribui com a interação e socialização, comunicação e conseqüentemente com o desenvolvimento regional e do país (BANDEIRA, 2020).

Tais transformações exigiu um novo perfil de trabalhador com competências e habilidades que articulassem o trabalho intelectual com o manual ou o operacional, fato que, levou a necessidade de um reposicionamento dos gestores com relação a educação, ou seja, precisou ser reestruturada para preparar futuros cidadãos e profissionais, voltada para a redução das desigualdades sociais e territoriais em uma visão empresarial, atendendo as demandas de produtividade e rentabilidade do capital (SILVA, et.al., 2011).

Dentro dos diversos níveis e modalidades de educação profissional, a formação de nível médio, que se destina a preparar técnicos (com qualificação profissional associada ao desempenho de funções intermediárias nos processos de produção e

serviços), transcende a mera imposição do mercado; ela se configura como uma necessidade. Isso se deve ao fato de que muitos jovens enfrentam a urgência de ingressar no mercado de trabalho antecipadamente, contribuindo assim para a subsistência de suas famílias (PEREIRA; CRUZ, 2019).

Dessa forma, a Educação Profissional de nível médio, também conhecida como Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foi elaborada e disponibilizada exclusivamente para aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental. O curso é projetado de maneira a orientar o aluno em direção à obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio. Além disso, há a modalidade integrada, na qual o aluno, ao se matricular em uma única instituição, conclui tanto o ensino médio quanto a habilitação profissional com a mesma matrícula (BRASIL, 1996).

A EPT apresenta função e importância estratégica, principalmente no Brasil, que ainda apresenta preocupantes dados estatísticos educacionais e sociais, além da disparidade na distribuição de renda (IFSC, 2020).

O investimento no ensino profissionalizante possibilita retomada do crescimento econômico do país de forma contínua, gerando melhores oportunidades de emprego e renda para jovens e adultos, ou seja, opção para inserir no mercado de trabalho com maior qualificação, levando não somente a um desenvolvimento regional, mas, da nação (BENTO, 2016).

Ao investigar as contribuições das TIC's com a EPT observa-se que, estas, se encontram, cada vez mais inseridas na realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, possuem o potencial de contribuir como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, aproximando o conteúdo ministrado à realidade dos estudantes, tornando conteúdos abstratos e complexos mais interessantes, facilitando o aprendizado e tornando o aluno construtor de seu próprio aprendizado e ativo na busca por informações (GÓES ; CAMARGO, 2012).

Para Lima e Furtado (2011), o uso das TIC's contribui para a superação de carências e o desenvolvimento sócio-cognitivo, ou seja, desenvolvem competências ligadas ao mundo do trabalho e ao convívio social, atuando como ferramentas eficazes na EPT. Góes e Camargo (2012), corroboram ao afirmarem que, as TIC's

devem ser utilizadas e incorporadas a metodologias de ensino.

Além dos conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos, no contexto da EPT, a utilização das TICs durante as aulas promove de maneira contínua a interação entre os novos conhecimentos e aqueles já existentes. Esse processo resulta na modificação das ideias-âncoras, tornando a rede de cognição mais robusta e elaborada. Em outras palavras, essa abordagem provoca alterações no indivíduo, afetando não apenas seu comportamento, mas também sua orientação, atitudes e personalidade, penetrando profundamente no íntimo do ser humano (KENSKI, 2012).

Diante do contexto, para que o uso das TIC's torne significativa no EPT, é necessária uma transformação educativa como redesenhar o papel e a responsabilidade do professor, desmitificando a teoria de professor como detentor de todo conhecimento e da escola atual, da administração e da própria sociedade. Ao cidadão contemporâneo é exigido dinamismo, aperfeiçoamento contínuo e domínio das novas tecnologias, essa concepção da formação do cidadão atual afeta diretamente não somente o desenvolvimento regional, mas de toda uma nação. Portanto, é fundamental que a Educação Profissional e Tecnológica esteja alinhada a essa realidade, promovendo uma abordagem mais participativa e integrada, na qual professores, estudantes e demais atores desempenhem papéis ativos na construção do conhecimento e no desenvolvimento da sociedade como um todo (IMBÉRNOM 2010).

O EPT desempenha um papel significativo na promoção do desenvolvimento regional. No entanto, é crucial que vá além da perspectiva da educação apenas como uma ferramenta para preparar indivíduos para o mercado de trabalho, no qual este último dita suas diretrizes. Em vez disso, deve ser visto como um agente potencializador de uma educação que capacita o indivíduo a desenvolver sua habilidade de gerar conhecimento por meio de uma integração ativa com o desenvolvimento regional (SANTOS, 2017).

Tem-se na educação um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento do país, pois ela atua como valorização e empoderamento dos cidadãos, permitindo o fortalecimento e a eficácia das redes de capital social e prioriza o desenvolvimento regional (NAZZARI et al., 2004). Por meio da aquisição de conhecimentos, o indivíduo aumenta sua renda, qua-

lidade de vida e, conseqüentemente, ocorre o crescimento da nação, ainda que seja um processo lento e necessite de constantes ajustes.

Nascimento e Andrade (2011), afirmam que, o aumento do nível educacional também pode reduzir as desigualdades sociais e econômicas, promover mobilidade social, preservar e valorizar a identidade da região, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da população. Conforme os autores, ao disseminarem conhecimento, as universidades contribuem para o processo de desenvolvimento local.

Os países mais bem colocados “[...] na chamada Nova Economia, baseada intensivamente em conhecimento, são justamente os que proporcionam maior acesso à educação – e onde esta atividade é desenvolvida de maneira mais qualificada” (MORAES, 2010, p. 549).

Existe uma relação direta entre o nível educacional da população e o desenvolvimento socioeconômico, e diversos autores têm demonstrado “[...] que o potencial educacional dos indivíduos tem reflexos positivos no nível de inovação, crescimento e desenvolvimento tecnológico/econômico de um país” (SOUZA *et al.* 2014, p. 76). Os autores afirmam que, quanto maior o nível de escolaridade, maiores são as possibilidades de os indivíduos se inserirem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, gerarem níveis de renda superiores e desenvolvimento regional (SOUZA *et al.*; 2014).

Para o século XXI não basta formar um cidadão para o mundo do trabalho, é muito mais do que isso, é preciso formar pessoas preparadas para viver em uma sociedade democrática, e um indivíduo competente para lutar contra a fatalidade movida por ignorância e desigualdade social (BRASIL; GABRY, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a utilização das TICs e seus efeitos na aprendizagem apresenta extrema relevância para área de ensino, principalmente para a formação técnica e inserção de novos profissionais no mercado de trabalho, pois a formação destes profissionais contribui para o desenvolvimento regional.

Há necessidade de romper-se com os paradigmas tradicionais para que se alcancem objetivos propostos para a educação profissionalizante, afinal nos tempos atuais o conhecimento é, o principal fator da produção. Deste

modo, aprender a aprender coloca-se, como competência fundamental para inserção em uma dinâmica social que se reestrutura continuamente o aprendizado. A perspectiva da educação deve ser, pois, desenvolver os meios para uma aprendizagem permanente, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania.

Observa-se, também, que diante das TIC's, limites de tempo e distância são rompidos, transpondo barreiras sociais, culturais e políticas, tornando o mundo mais integrado e provocando mudanças consideráveis nos hábitos, comportamentos, atitudes do indivíduo com reflexo para a sociedade como um todo, pois exigem mais especialização e melhor capacitação do indivíduo, modificando sua forma de educação e propiciando-lhe, maior vantagem competitiva.

O estudo tem a pretensão de levar a uma reflexão quanto as contribuições das TIC's para a educação e formação de novos profissionais e o desenvolvimento regional. O tema tratado está em constante mudança e, portanto, não há como se finalizar ou concluir um conhecimento, deixando vertentes que merece aprofundamento maior e melhor de estudo.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, A.; ALVES, J. C. As tecnologias da informação e comunicação e gestão escolar: um estudo de caso no contexto do ensino técnico-profissionalizante. **Anais VII CONEDU** – Ed Online .2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID3441_21092020172856.pdf. Acesso em 25 out 2022.

BENTO, D. F. C. **Políticas de qualificação profissional e inserção de jovens no mercado de trabalho em regiões periféricas: o caso do município de Ipojuca (PE)**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, M.S.; GABRY, M. C. F. AS COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DAS TICS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 286-300, 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FERES, A. R. et al. **Estudo sobre as concepções de professores de Química quanto à inserção das TIC na Educação Básica**. 2018.

FOUNTAIN, J. **Questões Centrais no Desenvolvimento Político do Estado Virtual**. São Paulo: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005 Disponível em: <<http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

GRAÇA, A. A importância das TIC na sociedade atual. **Nota Positiva**. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trabestudantes/tic/10importantic.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

GÓES, F. dos S. N.; DE CAMARGO, R. A. A. As novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional de nível médio em enfermagem. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012**, 2012.

HAMMES, M. R.; FISTAROLKRÜGER, R. Inserção de TIC's no ensino fundamental, desempenho escolar e formação de empreendedores: limites e possibilidades no contexto brasileiro, **In: 62º ICSB World Conference : June 2017 Buenos Aires Argentina / Rubén Ascúa ; Sonia Roitter ; Lorena Castillo. - 1.ed. - Rafaela: Asociación Civil Red Pymes Mercosur, 2017. p. 416.**

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed.), São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). Curso Pós Docência. Tópico 4 – **Epistemologia da Educação Profissional e Conceitos Fundamentais da EP**, 2020.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 34. ed. Rio de Janeiro. 2008. 204 p

MARTINSI, M.C. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais**. 2008. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2008/12/situando-o-uso-da-mdia-em-contextos.html>. Acesso: 23 out 2021.

MORAES, R. C. C. de. Educação a distância e efeitos em cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 547-559, maio/ago. 2010.

NASCIMENTO, R. P.; ANDRADE, R. C. S. O crescimento de instituições de ensino superior privadas e o desenvolvimento local. **DataGramZero - Revista de Informação**, v. 12, n. 6, p. A05, dez. 2011.

NAZZARI, R. K. et al. Desenvolvimento, capital social e educação no Brasil. In: Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 3. **Anais do III Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**. Cascavel, 2004. v. 1. p. 1-7.

PORCARO, R. M. Tecnologia da Comunicação e Informação e Desenvolvimento: Políticas e estratégias de inclusão digital no Brasil. **Textos para Discussão (Rio de Janeiro)**, v. 1147, p. 01-97, 2006. pag2

PACIEVITCH, T. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. Info-escola, Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/> - Acesso em 29 de maio de 2014.

PANTOJA, V. C. e BETINI, R. C. Tecnologia da informação e comunicação como colaboradora para a inclusão social. **2º Contecsi – Congresso Internacional de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo n. 02, 2010.

Disponível em: <http://www.contecsi.fea.usp.br/2contecsi/port/>. Acesso em: 23 out 2021.

PEREIRA, D. M e SILVA, G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como

aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas Vitória da Conquista-BA**, Bahia n. 10, p. 151-174, 2010.

PEREIRA, L. A. C.; DA CRUZ, J. L. V. Os institutos federais e o desenvolvimento regional: interface possível. **HOLOS**, v. 4, p. 1-18, 2019.

SANTOS, C. A. **Competência em informação na formação básica dos estudantes da educação profissional e tecnológica**. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.

SANTOS, G. F.; SOUZA, T. M. M.; RIBEIRO, J. C. S. TICs E EDUCAÇÃO: desafios e perspectivas no século XXI. **TICs & EaD em Foco**, v. 3, n. 2, 2017.

SILVA, R. et. Al.; **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. V.2. São Paulo: Expressão e arte, 2011.

SOUZA, D. L. de; CASTRO JUNIOR, L. G. de; FER-RIGINI, Lílian; MEDEIROS, N. C. D. de. Acesso à educação superior e desenvolvimento regional: como esses construtos se relacionam? **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 89, p. 75-87, mai./ago., 2014.

AS VIDEOAULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS

PORTUGUESE LANGUAGE VIDEO CLASSES IN TEACHER TRAINING IN ELEMENTARY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF (MULTI)LITERACIES

BRANDT, Luciana Schuartz¹

RESUMO

Este artigo teve como objetivo apresentar uma reflexão sobre as videoaulas de Língua Portuguesa, do 1.º ao 5.º ano, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que auxiliaram o processo formativo docente no momento pandêmico, sob a perspectiva dos (multi)letramentos. Para tanto, empregou-se uma abordagem metodológica qualitativa-interpretativa das sequências didáticas dos anos iniciais da Educação Básica, disponibilizadas pelo canal TV Escola Curitiba, no Youtube, tendo em vista que todas as aulas seguiam, essencialmente, o mesmo “roteiro”. Analisou-se de que modo essas videoaulas contribuíram para a formação dos professores. Os resultados da análise revelaram que as videoaulas contribuíram (e ainda contribuem) para a formação docente, pois valorizaram, além de outros aspectos, as múltiplas linguagens e culturas nas atividades planejadas, além de propiciar reflexões pertinentes ao currículo, e a própria BNCC, por meio de um planejamento diversificado aos professores das escolas de Curitiba.

Palavras-chave: (Multi)letramentos. Videoaulas. Formação docente. Educação Básica.

ABSTRACT

This article aimed to reflect on the Portuguese language video lessons from 1st to 5th grade in the Curitiba Municipal Education Network, which supported the teacher training process during the pandemic from the perspective of (multi)literacies. A qualitative-interpretative methodological approach was employed to analyze the didactic sequences of the early years of Basic Education, made available by the TV Escola Curitiba channel on YouTube, considering that all classes essentially followed the same “script”. The analysis explored how these video lessons contributed to teacher training. The results revealed that the video lessons contributed (and still contribute) to teacher training, as they emphasized, among other aspects, the multiple languages and cultures in the planned activities, in addition to providing reflections relevant to the curriculum and the BNCC itself, through diversified planning for teachers in Curitiba schools.

Keywords: (Multi)literacies. Video classes. Teacher training. Basic education.

REFLEXÕES INICIAIS

Os anos 2020 e 2021 foram marcados por significativas mudanças no cenário mundial devido à disseminação e agravamento do coronavírus (Covid-19), vírus esse que se espalhou

a passo acelerado em todas as regiões do mundo. Diante dessa situação, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) precisou se adequar ao novo cenário para cumprir o calendário escolar e garantir o acesso à educação. Para tanto, optou-se pela produção de videoaulas da

¹ Mestre em Estudos de Linguagens pela UTFPR/PR. Docente da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Curitiba/PR.

Pré-Escola ao 9.º ano do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, que foram transmitidas de forma assíncrona pela televisão e pelo canal do YouTube. Essas aulas foram planejadas e gravadas pelos professores que atuam no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal da Educação (SME).

As práticas pedagógicas no contexto do Ensino Remoto exigem competências específicas, voltadas à organização curricular e às inovações metodológicas. Como apontado por Moraes (2020),

o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E é considerado emergencial em decorrência de situação inesperada e imprevista. (MORAES, 2020, p. 48).

Diante dessa necessidade de adaptação rápida e emergencial, áreas específicas do currículo, como o ensino de Língua Portuguesa, enfrentaram desafios significativos. Por exemplo, a transposição dos quatro eixos de ensino (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica) para o formato de videoaulas, revelou-se complexa. Devido às características inerentes a esse formato, os eixos de oralidade e produção textual não puderam ser contempladas.

Frente a tantas mudanças pelas quais a educação passou nesses dois anos, e tendo como premissa que o docente é o profissional de ensino que necessita estar em constante formação e atualização – e que “sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas” (LIBÂNEO, 2015, p. 69) –, surgiram, a partir de todas as observações e reflexões realizadas ao longo de todo esse processo, questionamentos acerca da formação docente nesse contexto de isolamento social, permeado por incertezas quanto ao retorno às atividades presenciais: como ficariam as formações dos docentes nesse momento pandêmico? Como seriam realizadas, on-line ou seriam suspensas? Como seriam as formações ofertadas e consolidadas pela SME? Que saberes docentes poderiam ser articulados com a prática pedagógica?

Essas indagações, aliadas à minha obser-

vação e participação na elaboração e gravação das videoaulas, conduziram à questão central deste artigo: em que medida as videoaulas podem auxiliar na formação docente sob a perspectiva dos (multi)letramentos? Tal questionamento propõe uma reflexão sobre o impacto das videoaulas de Língua Portuguesa, nos anos iniciais da Educação Básica na RME e sua contribuição para o processo formativo dos docentes com foco nas práticas de (multi)letramentos.

Com base nessas inquietações pertinentes à formação docente da RME, este estudo, com base teórica em Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010); Cope; Kalantzis; Pinheiro (2020); Freire (2001); Goodson (2007); Karwoski (2010); Kleiman (2005; 2006, 2014); Lemke (2010); Libâneo (2015); Moraes (2020); Oliveira (2020); Tardif (2012); Remenche; Silveira (2019); Soares (2004; 2017); Street (2012); documentos oficiais (BRASIL 2017; CURITIBA, 2020), adotou uma abordagem metodológica qualitativa-interpretativa para analisar as sequências didáticas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, disponíveis no canal do Youtube.

Por meio da análise dessas videoaulas, busca-se descrever, compreender e refletir sobre como elas contribuem na formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais, considerando a perspectiva dos (multi)letramentos e o contexto atípico imposto pela pandemia. A escolha dessa metodologia se justifica por não se basear “em um único conceito teórico e metodológico. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25). Isso possibilita uma investigação mais abrangente e contextualizada, capaz de capturar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em circunstâncias excepcionais, como as impostas pela pandemia.

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB O OLHAR DOS (MULTI) LETRAMENTOS

A pandemia marcou uma transição significativa na educação, especialmente no que diz respeito à inserção das mídias digitais. Esse momento proporcionou importantes reflexões e mudanças, particularmente no que tange à formação dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação continuada é crucial, pois pos-

sibilita a articulação entre teoria e prática por meio de uma relação dialógica. Isso ocorre tanto em encontros externos com os formadores quanto nas trocas de experiências entre docentes de outras escolas (com outras realidades) na permanência concentrada², refletindo sobre suas ações e planejamentos, buscando repensar e ampliar suas metodologias para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na RME, esse momento é delineado por meio de ações estruturadas pelos profissionais que atuam no DEF. Essas ações abrangem o estudo e a aplicação prática do currículo e das teorias pertinentes a cada componente curricular. As experiências docentes, incluindo as trocas de conhecimentos e vivências entre professores, são integradas a esse processo, sendo fundamentais para revisitar e explorar novas teorias, conectando-as e aplicando-as ao contexto específico de cada escola. Para isso ocorra, o docente entender que

a aprendizagem como algo ligado à história de vida e entenda que ela está situada em um contexto, que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250).

Tardif (2012) reitera que a prática docente deve ser estruturada, inclusive, pela vivência de cada professor, pois o tempo de suas experiências determina o saber fazer e o saber ser adquiridos, que são essenciais na prática pedagógica. Esses saberes interferem na aprendizagem, pois “não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões efetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática” (TARDIF, 2012, p. 232).

O saber docente é plural e interfere em sua prática. Ele transforma e adapta suas ações por meio da interação, da socialização, do cognitivo de cada indivíduo, refletindo a complexidade das influências sociais no processo de ensino e aprendizagem. A “relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação

social” (TARDIF, 2012, p. 19), em que professores usam os saberes produzidos por um grupo, de uma determinada instituição, de um determinado “mecanismo social” e não pelo “saber em si”. Assim, a prática docente se constrói e se reconfigura continuamente.

Esses saberes docentes são constituídos também pela ideologia e a identidade, que refletem as diversas culturas e discursos aos quais os sujeitos estão expostos. Dependendo de quem “direciona” o aprendizado, uma determinada perspectiva ou teoria pode impactar a prática docente, especialmente na aplicação do currículo. Nesse contexto, “os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente” (TARDIF, 2012, p. 40), pois já estão prontos nos documentos oficiais. Cabe ao docente mediar esses conhecimentos, promovendo uma abordagem crítica e dialógica, que considera o contexto e os conhecimentos prévios dos estudantes, para que o aprendizado seja significativo.

O currículo, por si só, não é suficiente; outros fatores externos à escola também influenciam o processo educativo. Os professores, portanto, devem desenvolver estratégias de ensino que reduzam essa discrepância, valorizando os saberes dos estudantes, corroborando com Kleiman (2014)

conceitos cristalizados sobre currículos, programas e métodos que, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino e da aprendizagem, e muitas vezes deturpam a nossa compreensão da escola e do letramento escolar. (KLEIMAN, 2014, p. 88).

Diferente do que ocorreu com as videoaulas, em que os professores tiveram a oportunidade de ressignificar seus saberes, adaptando-os às novas condições e proporcionando uma prática reflexiva que pode ser vista como um processo de aprendizagem e revisão crítica. Como exemplo, tem-se as aulas de Língua Portuguesa, em que houve a seleção dos eixos e conteúdos³ possíveis de serem trabalhados virtualmente, uma vez que não houve interação com os estudantes.

É fundamental que o professor tenha clareza sobre seu papel na escola e de que o currí-

2 Outro termo utilizado para hora-atividade na cidade de Curitiba. Este momento equivale a um percentual da carga horária de 33% da jornada semanal de trabalho, para que o professor não atue em sala de aula e participe de momentos formativos, realizando seus planejamentos, participando de reuniões com os responsáveis pelos estudantes, entre outras demandas (CURITIBA, 2020).

3 Conteúdos, algumas vezes, selecionados pelos docentes a partir das fragilidades apresentadas pelos estudantes, conforme análise dos resultados da Avaliação SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Curitiba, em especial, no ano de 2021. Ressalta-se aqui que, tais avaliações, tem por objetivo avaliar competência e capacidades de leitura e escrita mais amplas e diversificadas, de acordo com cada ano escolar.

culo em si não dará conta de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois há outros fatores que também influenciam, que estão além dos muros escolares. Cabe aos docentes pensarem em estratégias de ensino que visam diminuir essa discrepância, enfatizando sempre os saberes dos discentes. Essa

prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2012, p. 53).

A isso dá-se o nome de formação continuada. Momento esse que o docente repensa sua formação inicial e suas práticas pedagógicas, como destaca Paulo Freire (2001) em uma carta escrita aos professores.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259-260).

Nesse sentido, a escola, especialmente no momento pandêmico, por meio das videoaulas, tornou-se um espaço “de aprendizagem docente”, pois “é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo” (LIBÂNEO, 2015, p. 35), proporcionando importantes reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Para que todo esse percurso na formação docente tenha sentido, é necessário que o professor tenha clareza sobre os diferentes discursos/textos/gêneros inseridos na escola (e fora dela), articulando-os ao processo de ensino e aprendizagem, ampliando o seu e o repertório dos estudantes por meio das práticas de letramento – produtos da cultura, da história e do

discurso. Afinal, os “eventos de letramento” acontece em diversos espaços sociais, inclusive, fora da escola, ou seja, a construção do significado se dá a partir das experiências do indivíduo, focalizando “as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita” (STREET, 2012, p. 74).

A escola é o espaço que privilegia essa prática, que pode ser vivenciada, também, nos mais diferentes espaços/esferas sociais nas quais os estudantes têm acesso. O “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Nesse sentido, o espaço escolar deve promover o pensamento crítico por meio da leitura e da escrita (nas diferentes áreas do conhecimento), pois são “processos de construção de significados do mesmo tipo” (LEMKE, 2010, p. 458), impulsionando uma transformação social, rompendo com os discursos dominantes que o ensino tradicional propõe. Nesse aspecto, Lemke (2010) afirma que

letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborada por outros. (LEMKE, 2010, p. 458).

É construído por diferentes vozes, na interação com o outro, em uma relação de interdependência, também, com as tecnologias digitais. “Os letramentos são parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo” (LEMKE, 2010, p. 459).

Ressalta-se que o processo de letramento está relacionado ao processo de alfabetização nos anos iniciais de ensino, sendo indissociáveis⁴, uma vez que os estudantes reconhecem os gêneros pelas suas características, pela sua estrutura, bem como pela sua função social antes mesmo de estar alfabetizado.

Tendo em vista os letramentos enquanto prática social de uso da escrita e leitura, o Grupo de Nova Londres (New London Group

4 No artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Magda Soares (2004, p. 14) destaca que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque [...] a entrada da criança (e do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos”. Portanto, pode-se afirmar que, embora sejam processos distintos, alfabetização e letramento são indissociáveis, em que a alfabetização é a apropriação do código/sistema convencional da escrita; e o letramento é o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 14).

- NLG), iniciado em 1994, realizou importantes reflexões acerca do uso do termo multiletramentos, ampliando as pesquisas sobre os Novos Estudos do Letramento (NLS), realizado por Heath (1983) e Street (1984) e, após algumas discussões e pesquisas, “cunhou o termo multiletramentos para as novas abordagens pedagógicas para o trabalho com letramentos emergentes na contemporaneidade, especialmente os relacionados às tecnologias digitais” (REMENCHE; SILVEIRA, 2019, p. 202).

Esse grupo aproximou e reconheceu que os letramentos envolvem uma multiplicidade de linguagens e de culturas de modo colaborativo, auxiliando a produção de sentidos, exigindo mais do professor, que deve articular, em todos os momentos aspectos linguísticos, visuais, sonoros, gestuais e espaciais. Nessa perspectiva, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que “multiletramentos” se relaciona com duas ordens de significação: multimodalidade e diferenças socioculturais, uma vez que não há tradução direta para o termo. Portanto,

o termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20, grifos no original).

Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, o letramento se dá por meio do estudo de gêneros textuais e campos de atuação (vida cotidiana; vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico-literário), sistematizados, apresentando uma visão multidimensional do processo de compreensão e produção de textos.

O letramento vai além da sala de aula (por meio dos conteúdos curriculares), ocorrendo em contextos sociais e pessoais, pois é uma prática social que o estudante vivencia a todo o momento. A escola deve oferecer instrumentos para que os estudantes interpretem o mundo no qual estão inseridos. O papel do docente é orientar e estimular diferentes formas de aprendizado, mediando todo o processo de ensino e aprendizagem e promovendo a reflexão crítica.

Além de ser plenamente letrado, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem que ser o gestor de recursos e de saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos. (KLEIMAN, 2005, p. 51).

Para isso, o docente precisa estar consciente de sua responsabilidade como agente de letramento e mediador do conhecimento, uma vez que “todo professor é por definição um agente de letramento e precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 16).

Esse agente, na visão de Kleiman (2006), é o sujeito social que possui conhecimento sobre as habilidades, fraquezas e pontos fortes dos membros de seu grupo, bem como sobre suas práticas locais. Mobiliza seus conhecimentos e experiências, incluindo os “modos de fazer” e a liderança dentro do grupo, para realizar atividades relacionadas ao deslocamento, localização, coleta, diversão, jogos e pesquisa.

Uma das maneiras de promover o letramento é por meio da formação continuada, estimulando reflexões críticas sobre métodos de ensino e práticas pedagógicas. Isso inclui a análise do novo contexto escolar em que estão inseridos, com o objetivo de levantar problemas que possam ser investigados, refletidos e solucionados. Esse processo é fundamental para o aprimoramento da prática docente, por meio da integração de teorias e da troca de experiências, resultando na transformação de ideias em conhecimentos concretos e significativos.

Além do domínio na área de conhecimento em que se formou, a profissão de professor exige habilidades de motivação para estimular o engajamento dos estudantes na escola e fora dela. Isso é alcançado por meio de iniciativas de participação cidadã, em que o professor se vê como protagonista, demonstrando sua função relevante na sociedade.

VIDEOAULAS: PROCESSO FORMATIVO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Durante a pandemia, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) emergiram como soluções essenciais para manter a continuidade das atividades esco-

lares e minimizar a defasagem educacional. As videoaulas, planejadas e produzidas pelas equipes da SME, foram escolhidas para garantir a continuidade do ano letivo, apesar das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico.

Em Língua Portuguesa, especificamente, as sequências didáticas foram planejadas pelos alfabetizadores (profissionais que fazem assessoramentos nas unidades escolares com os docentes dos anos iniciais), que atuam nos Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Embora as videoaulas tenham desempenhado um papel essencial durante este período, elas não foram especificamente planejadas para promover o letramento digital, pois, entende-se que

letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. (COSCARELLI; RIBEIRO, S/D, grifos no original).

Para uma compreensão mais clara das videoaulas produzidas, é fundamental esclarecer a diferença entre o gênero videoaulas, as aulas presenciais e as videoaulas da EaD (Educação a Distância), conforme apresenta Oliveira (2020) o quadro⁵ a seguir:

Quadro 1 - Videoaula: diferentes gêneros

Aula presencial	Este gênero está presente de forma tradicional na esfera escolar e corresponde ao formato de aula que ocorre <u>presencialmente</u> , em uma sala de aula, em que há um professor como enunciador e como interlocutor um aluno ou uma turma.
Videoaula da EaD	Este gênero corresponde às videoaulas da Educação à Distância, típicas de cursos de graduação e pós-graduação à distância ou na modalidade <u>semipresencial</u> .
Videoaula online	Este gênero corresponde às videoaulas que circulam na <u>internet</u> em plataformas como o Youtube.

Fonte: OLIVEIRA (2020, p. 59, grifos meus).

Essa diferenciação é fundamental elucidar, para evitar confusão sobre o formato das videoaulas oferecidas pela SME. Apesar de serem transmitidas assincronicamente, essas aulas seguem o mesmo conteúdo das aulas presenciais, nas duas plataformas (televisão e Youtube). As videoaulas adaptaram o formato tradicional do gênero aula, que acontece no ambiente acadêmico-escolar, apenas apresentou novas configurações de produção, recepção e circulação, entendendo que

a videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e muitas vezes apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc. (CAMARGO, GAROFALO, COURA-SOBRINHO, 2011, p. 83).

A diferença entre a videoaula e a aula presencial, além do que já foi reunido por Oliveira (2020), é o fator motivação. Evidencia-se que as aulas transmitidas pela televisão ou pelo canal do Youtube foram planejadas especificamente para esses suportes que, podem (e devem) ser adaptadas para a sala de aula, deixando as aulas mais lúdicas e dinâmicas, propiciando momentos de integração e protagonismo.

Os docentes enfrentaram desafios para criar aulas envolventes e adaptadas ao formato digital. Um deles, relacionado à ausência inicial de um “roteiro” específico para auxiliar os planejamentos; outro, pertinente a um “modelo” de videoaula disponível para direcionar o trabalho dos docentes.

Em Língua Portuguesa, as videoaulas foram planejadas a partir de sequências didáticas, entre três a sete aulas, capazes de atrair a atenção dos estudantes, provavelmente sozinhas diante da tela pelo tempo de 45, contemplando conteúdos relacionados à leitura e à

⁵ Optou-se por diferenciar esses três gêneros de aula, por isso a adaptação do quadro original.

análise linguística/semiótica.

Em todos os anos do 1.º ao 5.º ano⁶, as aulas seguiam o mesmo roteiro, considerando sempre as estratégias utilizadas em cada ciclo de aprendizagem, estabelecendo, assim, os objetivos e as previsões – antes, durante e depois – no processo da leitura. Posteriormente, eram planejadas atividades de compreensão/ interpretação e de análise linguística/semiótica. No ciclo I (1.º ao 3.º ano), por ser a “fase da alfabetização”⁷ e consolidação ortográfica, realizou-se atividades (sempre contextualizadas) de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)⁸. O trabalho realizado nessa etapa foi a partir da consciência fonológica.

As aulas de Língua Portuguesa tiveram como ponto de partida uma temática e, a partir disso, os docentes responsáveis pelos planejamentos e gravações das videoaulas escolhiam os gêneros textuais⁹ a serem trabalhados nas aulas, de acordo com os campos de atuação, inter-relacionando com os eixos de Língua Portuguesa, conforme apresentados no currículo de Curitiba (2020) e na BNCC (2017), a fim de possibilitar maior abrangência ao se tratar das dimensões formativas do uso da linguagem. Ambos os documentos ponderam sobre a “importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

A escolha dos temas, assim como a dos gêneros a serem sistematizados nas videoaulas, para cada sequência didática de Língua Portuguesa, foi realizada também com o intuito de valorizar as diferenças culturais, a cidadania e os diferentes espaços da cidade¹⁰, por meio de áudios, vídeos, textos verbais e não verbais (imagéticos), adequados a cada ano escolar, propiciando “práticas de letramento no sentido de um meio de focalizar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita” (STREET, 2012, p. 74).

Autores de livros literários, cartunistas, escritores de peças teatrais, cordelistas, poetas, compositores de canções, tanto da cidade

de Curitiba quanto de outras localidades do Brasil, foram apresentados aos estudantes e participaram com suas produções (textos, vídeos e relatos), a fim de ampliar, também, o repertório literário e cultural dos estudantes, visto que as “práticas de letramento variam com o contexto cultural” (STREET, 2012, p. 82) viabilizando, então,

a cidade como espaço de valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes. A educação vai além da escolarização e a cidade oferece elementos importantes para uma formação integral. (CURITIBA, 2020, p. 11).

Além das práticas de letramento abordadas por Street (2012), Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010) salientam que

as práticas de letramento científico fundamentam-se na tese de que o conhecimento do senso comum, do cotidiano, permite aos alunos interagirem de forma significativa com as novas aprendizagens. Torna-se então necessário cuidar da qualidade dessa interação, utilizando estratégias de ensino que possam ajudá-los na aquisição dessas aprendizagens. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 93).

E uma das maneiras para auxiliar o aprendizado é trabalhar com diferentes fontes/gêneros sobre a mesma temática, como foi sistematizado nas videoaulas, pois permitiram ampliar o repertório linguístico e de mundo dos estudantes. Ademais,

precisamos rever nossas abordagens para trabalharmos com os letramentos, alinhando-nos às condições contemporâneas de construção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas cotidianas. (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 73).

Letramento é, portanto, a apropriação da leitura ou da escrita para uma prática social, porém, há casos em que o sujeito pode ser letrado sem estar alfabetizado. Na

6 Videoaulas disponíveis em: <http://www.youtube.com/@canaltvescolacuritiba6931>. Acesso em: 30 set. 2023.

7 Como a RME trabalha com ciclos de aprendizagem, cabe ressaltar que o SEA é conteúdo do ciclo I, porém, como adequação metodológica, se for necessário, esse conteúdo poderá ser resgatado tanto no ciclo II, visando sempre a aprendizagem do estudante.

8 Ver mais sobre SEA em: Glossário Ceale. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 30 set. 2023.

9 A indicação do currículo de Curitiba é que os docentes abordem, pelo menos, um gênero, por trimestre, de cada campo de atuação, acerca dos seguintes aspectos: reflexão sobre a situação comunicativa, a compreensão global do texto, a estrutura composicional e os aspectos linguísticos; a fim de “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (CURITIBA, 2020, p. 301).

10 A cidade de Curitiba tem o título de cidade educadora.

escola, por exemplo, o ideal é alfabetizar, letrando, pois os sujeitos estão inseridos em um mundo letrado, cercados por textos orais, escritos, multissemióticos, que fazem parte do cotidiano (SOARES, 2017). Muitas vezes, parece que esse conceito é “esquecido” pela escola, que deixa de trabalhar com textos que consideram o contexto social do estudante ou sua funcionalidade.

Por isso, uma das preocupações dos docentes, no momento da elaboração das aulas, era proporcionar reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa nas mais diferentes situações comunicativas do cotidiano, com textos que privilegiavam competências e capacidades de leitura, uma vez que “se aprende aquilo que é socialmente relevante e conectado com as experiências de vida e as identidades dos aprendizes” (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 77). Além de selecionar os gêneros possíveis de serem sistematizados¹¹ nas videoaulas.

Embora o currículo privilegie os gêneros para estudo dos conteúdos pertinentes a cada ano, pode-se afirmar que está em consonância com o NLG, pois

propõem o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo. (KLEIMAN, 2006, p. 81).

E isso só é possível com o auxílio do professor por meio da mediação, em especial, no momento da leitura. Nesse sentido, as videoaulas proporcionaram reflexões importantes acerca da prática docente, pois foi possível “dialogar” com o professor, mostrando maneiras diferentes em trabalhar o currículo na prática, mesmo que, parcialmente. Por outro lado, as sequências didáticas demonstraram que planejar uma aula precisa ter um olhar atento, tanto ao currículo quanto ao contexto no qual está inserido o estudante.

Em todas as videoaulas, de todos os anos, os docentes evidenciaram que o trabalho inicia e termina no texto na perspectiva do letramento, utilizando estratégias diversificadas, pois os conteúdos são ampliados ao longo de cada ano do ciclo de aprendizagem.

Os planejamentos de cada sequência didática foram pensados a partir da antecipação da leitura (ativando conhecimentos prévios,

hipóteses, estabelecendo relações), leitura do texto/gênero escolhido (estratégias diversificadas: leitura integral, protocolada), atividades relacionadas aos conteúdos selecionados pelos docentes (na maioria das vezes de modo lúdico, com jogos e brincadeiras) e comparação entre os textos lidos (reconhecer e analisar a estrutura de cada gênero, em geral dois por sequência, sistematizados em momentos diferentes na sequência), sempre repertoriando o estudante.

O trabalho com diversos gêneros e formatos de texto não apenas ampliou o repertório dos estudantes, mas também contribuiu para uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do ensino de Língua Portuguesa. Esse é o papel do docente enquanto agente letrador: considerar o contexto do estudante no momento de selecionar o gênero a ser trabalhado em sala de aula, bem como as estratégias de ensino que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos. A escola tem que oferecer instrumentos e fazer um de seus papéis: letramento.

A ludicidade foi incorporada às videoaulas para tornar as aulas mais interativas e engajadoras e esteve presente em quase todas as sequências, com atividades diversificadas, com o uso de jogos e brincadeiras (bingo, jogo do percurso, caça-palavras, cruzadinhas, trilhas temáticas, entre outros), o que, na sala de aula, muitas vezes, não é possível ser lúdico sempre. Então, cabe ao professor adequar as atividades a sua realidade, ao seu contexto, a sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com videoaulas durante a pandemia demonstrou a capacidade de adaptação do ensino às novas condições e a importância de considerar o letramento digital como uma extensão das práticas educativas. A continuidade do processo formativo, aliada ao uso de tecnologias digitais, oferece uma visão valiosa sobre como a educação pode evoluir e se adaptar aos desafios contemporâneos.

Por meio das videoaulas, os docentes puderam revisar e estudar o currículo de Língua Portuguesa da SME. Por outro lado, o trabalho docente não pode estar “amarrado” apenas ao currículo, pois esse documento é norteador do trabalho em sala de aula, sendo fundamental o professor também realizar outras leituras, pesquisar diferentes metodologias e estratégias que complementam seu trabalho em sala de

11 Ressalta-se aqui a importância em sempre apresentar o suporte original no qual o gênero está inserido, seja ele uma notícia ou mesmo um poema.

aula e que “conversem” com o currículo.

Com base nas atividades planejadas e produzidas pelos alfabetizadores, os docentes puderam ampliar o arcabouço pedagógico, sendo possível repensar, reavaliar, planejar, (re)planejar e reinventar suas práticas pedagógicas, mesmo que a distância, para que, quando retornarem à escola, possam ter um repertório amplo e fazer boas escolhas quanto ao tema, seleção de textos/gêneros/materiais e encaminhamento metodológico correspondente a sua realidade, fazendo as adequações necessárias, considerando o contexto cultural e social dos seus estudantes, a fim de desenvolver os eixos pertinentes à Língua Portuguesa, especialmente aqueles que não foram contemplados nas videoaulas (oralidade e produção de texto) devido às suas especificidades e precisam ser retomados (e ampliados) nas aulas presenciais.

Diante disso, é necessário que o docente desenvolva práticas de leitura e de escrita, tanto em textos orais quanto escritos, que sejam pertinentes à formação do sujeito e realizadas de maneira contextualizada e dialógica (KARWOSKI, 2010), uma vez que essa abordagem não foi realizada integralmente nas videoaulas, devido à falta de interação entre os sujeitos (docente-estudante/estudante-estudante/estudante-texto).

Ressalta-se que um dos grandes desafios é organizar a proposta pedagógica de acordo com o contexto em que os estudantes estão inseridos, enfatizando a pedagogia ativa, o protagonismo e a autonomia do estudante. A atuação do professor faz diferença nesse processo e isso perpassa pela formação, uma vez que são agentes de transformação e de letramento, corroborando com o currículo em ação, com ações e reflexões baseadas na *práxis*.

As TDICs utilizadas, de alguma maneira, integraram os espaços e tempos, e a relação dialógica se deu entre o “mundo físico” e o “mundo digital”. O uso dessas ferramentas tecnológicas precisa (e deve) ser ampliado no espaço escolar. Tardif (2012) destaca a importância de inserir a tecnologia no trabalho docente, além dos que já são utilizados na sala de aula, como o quadro e o giz. E as reflexões e discussões acerca dessa temática foram ampliadas devido ao conjunto de ações planejadas e aprimoradas durante o período pandêmico.

Além dessas ações, destaca-se a abordagem relacionada à formação docente por meio das videoaulas, que corrobora um conceito importante: a necessidade de integrar o ensino da

leitura e da escrita na prática pedagógica. A leitura, em especial, como sendo um componente essencial do processo de aprendizagem, deve estar presente em todas as atividades educacionais, em todos os componentes curriculares (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, pois embasa todo o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, evidencia-se o trabalho consolidado que os alfabetizadores de Língua Portuguesa realizam na RME, seja na escola, nos assessoramentos, nas formações, proporcionando, a troca de experiências, o que contribui significativamente para a ampliação dos conhecimentos e práticas pedagógicas. A presença desses alfabetizadores nas escolas favorece a aproximação entre teoria e prática, por meio de atividades que auxiliam o processo de produção de sentidos.

É importante ressaltar que os alfabetizadores atuam como docentes na RME e, atualmente, exercem essa outra função no NRE, o que contribui significativamente para os momentos reflexivos sobre o currículo, os letramentos, os eixos relacionados à Língua Portuguesa e às práticas pedagógicas. Esse conhecimento sobre as especificidades das escolas foi particularmente valioso, pois, ao planejarem as videoaulas, esses formadores puderam apresentar práticas pedagógicas alinhadas tanto com o currículo quanto com as necessidades dos docentes.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: contexto, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF, 2017.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURASOBRINHO, J. (2011). **Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de médium**. *Quaestio*. Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 79-91. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9876868-Migracoes-da-aula-presencial-para-a-videoaula-uma-analise-da-alteracao-demidium-1.html>. Acesso em: 29 set. 2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital. In: **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 01 out. 2023.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba - 1.º ao 9.º ano. Curitiba, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 09 out. 2023.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

KARWOSKI, A. M. **Formação do professor como agente letrador**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 409-414, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Jy4cW3cg-Wx3bJQRpxmpCqYH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

KLEIMAN, Â. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Â. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 75-91.

KLEIMAN, Â. Letramento na contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**. n. 9 (2). ago./dez., p. 72-91, São Paulo, 2014.

LEMKE, J. **Letramentos metamidiáticos**: transformando significados e mídias. Trab.

Linguist. Apl. vol.49, n.º 2, Campinas, jul/dez. 2010, p. 455-479.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: MF livros, 2015.

MORAES, L. C. L. **Normas aplicáveis ao ensino remoto**: uma análise das portarias n.º 343 e 345 do ministério da educação à luz do direito brasileiro. In: JÚNIOR, Francisco Pessoa de Paiva (Org.). **Ensino Remoto em Debate** [recurso digital]. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020, p. 45-56.

OLIVEIRA, L. D. **O gênero videoaula**: deslocamentos e manutenções na cibercultura. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

REMENCHE, M. L. R.; SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. Multiletramentos na formação inicial docente: aproximações entre reflexão e ação. In: Solange Aparecida de Souza Monteiro. (Org.). **Argumentação e linguagem**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, v. 1, p. 199-210.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69- 92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ACESSO PARA TODOS: RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ACCESS FOR ALL: OPEN EDUCATIONAL RESOURCES AS A TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION.

OLIVEIRA, Heverton Ferreira de.¹

RESUMO

Investigar a utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA) como ferramenta para promover o acesso inclusivo na Educação Básica. Os REA permitem acesso, inclusão e personalização dos materiais, resultando em repercussões significativas para a Educação Inclusiva. O objetivo geral é analisar as implicações e aplicações dos REA na Educação Básica, com foco na perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa exploratória e descritiva. Os resultados buscam contribuir para a compreensão dos REA como um conhecimento coletivo e propriedade social, e explorar sua aplicabilidade na área da Educação Inclusiva.

Palavras-Chave: Recursos Educacionais Abertos. REA. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Investigate the use of Open Educational Resources (OER) as a tool to promote inclusive access to Basic Education. OER allow access, inclusion and customization of materials, resulting in significant repercussions for Inclusive Education. The general objective is to analyze the implications and applications of OER in Basic Education, focusing on the perspective of Inclusive Education. The research follows a qualitative approach through exploratory and descriptive research. The results seek to contribute to the understanding of OER as a collective knowledge and social property, and to explore its applicability in the area of Inclusive Education.

Keywords: Open Educational Resources. OER. Special Education. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

O surgimento e a origem do movimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA) estão intimamente correlacionados a um Fórum da UNESCO, ocorrido na cidade de Paris, no ano de 2002 (UNESCO, 2002). Esse evento marcou o ponto de partida para a conscientização e a promoção dos REA, estabelecendo as bases para seu desenvolvimento e disseminação ao redor do mundo.

Em conformidade com Furtado (2019), os REA abrangem materiais educacionais, como instrumentos pedagógicos de ensino, aprendizagem e pesquisa, que são disponibilizados em diversos formatos ou mídias. Esses materiais são compartilhados sob domínio público ou li-

enciados de forma aberta, permitindo que terceiros os utilizem ou os adequem de acordo com a necessidade.

Considerando a adaptabilidade dos REA, esses recursos oferecem possibilidades para o acesso, inclusão e personalização dos materiais disponibilizados, o que resulta, por conseguinte, em implicações e aplicações significativas na área da Educação Básica na perspectiva da educação inclusiva. Essas implicações, portanto, destacam-se pelo potencial de proporcionar aos docentes oportunidades de acesso, inclusão e personalização dos recursos educacionais para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Autores como Downes (2007) e Wiley (2007) destacam a importância dos REA na

¹ Mestrando em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL.

promoção da igualdade de acesso à educação e na superação de barreiras físicas, geográficas e econômicas. Desta forma, a combinação dos princípios dos REA com as práticas da Educação Inclusiva pode potencializar a criação de ambientes inclusivos, a produção colaborativa de recursos adaptados e a personalização do processo de aprendizagem. A integração desses conceitos contribui para a promoção da igualdade de oportunidades e a maximização do potencial educacional dos estudantes.

Ante o exposto, o objetivo geral deste artigo é o de analisar as implicações e aplicações dos REA na Educação Básica, com foco na perspectiva da Educação Inclusiva. A construção do artigo segue os objetivos específicos que são: 1) Contextualizar preliminarmente a origem e o desenvolvimento do movimento dos REA; 2) Inferir a aplicabilidade dos REA como ferramenta na educação básica na perspectiva da educação inclusiva 3) Realizar levantamento dos repositórios nacionais de REA.

O presente artigo segue uma estrutura organizada em seções para fornecer uma abordagem sistemática do tema abordado. Inicialmente, é apresentada esta introdução, Em seguida, é apresentada a seção dos procedimentos metodológicos e teóricos, que oferece embasamento conceitual e revisão da literatura sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) e Educação Inclusiva, a partir de procedimentos de coleta e análise de dados. Posteriormente, é apresentada a seção de análise e considerações finais. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, é essencial identificar as operações mentais e técnicas necessárias para verificar a sua validade. Em conformidade com Gil, “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação” (1999, p. 8).

A metodologia adotada neste estudo segue uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa exploratória de levantamento bibliográfico e de pesquisa descritiva ao apresentar o levantamento da consolidação dos repositórios nacionais de REA disponíveis para uso na educação básica, com foco na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Silveira e Córdova, “entre as vantagens dos levantamentos, temos o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise” (2009, p. 40). Consoante Gil (2007, p. 52), os estudos descritivos são os que mais se adequam aos levantamentos. Conseqüentemente, a natureza desta pesquisa é aplicada, uma vez que tem como objetivo a produção de conhecimentos com potencial de aplicação prática.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os REA e Educação Inclusiva. Em seguida, foram extraídos e consolidados os sítios eletrônicos nacionais com REA disponíveis, a partir da pesquisa no repositório: *Registry of Open Access Repositories (ROAR)*². Para tanto foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a. **Segmentação por país:** utilizados os respectivos repositórios como fonte de consulta para identificar os referatários brasileiros.
 - i. ROAR: Na página inicial, em ambos os diretórios no campo *Any Country/Países*, foi selecionado o país *Brazil*. No campo *Subjects*, foi selecionado o assunto *L Education (General)*. Os demais campos permaneceram inalterados.
- b. **Análise dos repositórios:** Após a realização de uma análise dos repositórios listados nos referatários mencionados, com base na segmentação por país e após a aplicação de critérios de refinamento, foi realizada a exclusão dos repositórios em duplicidade ou inativados.
- c. **Elaboração dos quadros:** Os resultados dessa coleta de dados, discriminados por repositório pesquisado, foram compilados e apresentados nos quadros desta pesquisa. Dada a natureza aplicada desta pesquisa, para viabilizar o melhor uso das informações, segmentou-se os repositórios em dois quadros. O Quadro 1 está organizado com os repositórios brasileiros encontrados no *ROAR*.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Origem e Conceituação

Ao longo do século XX, a melhoria da educação por meio do uso de tecnologias foi uma ideia recorrente nas principais iniciativas de reforma educacional (Veiga, 2022). Essas iniciativas abrangem uma ampla gama de meios de comunicação, desde os mais antigos, como o cinema, o rádio e a televisão, até os mais recentes, como os computadores e a internet. Diversos projetos e políticas foram implementados com o objetivo de explorar as potencialidades educacionais dessas tecnologias.

No século XXI, o advento de um maior acesso à internet, vista como uma biblioteca infinita de conteúdos e uma plataforma que permite a comunicação em tempo real, materializou a ideia de produção colaborativa e de educação centrada no estudante. Esse contexto influenciou significativamente o campo da educação, principalmente através da atmosfera de “inovação” promovida pela cultura de participação que a internet introduziu. Consoante Silva, Café e Catapan (2010):

na sociedade da informação, a educação tem seu papel transformado e as estratégias de ensino e aprendizagem se modificaram para atender às novas demandas educativas. Os repositórios educacionais estão alinhados com uma perspectiva de aprendizagem aberta, colaborativa e que utiliza intensivamente recursos tecnológicos para estimular a autonomia e a emancipação do aprendiz. (Silva; Café; Catapan, 2010, p. 101)

Desta forma, essa nova cultura proporcionou a redução de barreiras educacionais e criou fortes incentivos à criação e colaboração. Como resultado, emergiu a necessidade de inovar nas práticas pedagógicas das escolas tradicionais, com a perspectiva de que todo conhecimento deveria ser livre ou pelo menos ter as restrições mais limitadas possíveis, a fim de facilitar o compartilhamento, distribuição, cópia e uso, o que passou a ser denominado de “cultura livre” ou Educação Aberta que, segundo Furtado (2019), trata-se de um:

Movimento histórico que busca atualizar princípios da educação progressista na cultura digital. Promove a equidade, a inclusão e a qualidade através de práticas pedagógicas abertas apoiadas na liberdade de criar, usar, combinar, alterar e redistribuir recursos educacionais de forma colaborativa. Incorpora tecnologias e formatos abertos, priorizando o software livre. Nesse contexto, prioriza a pro-

teção dos direitos digitais incluindo o acesso à informação, a liberdade de expressão e o direito à privacidade. (Furtado, 2019, p. 8)

Com a disseminação da concepção de cultura e conhecimento livre, diversos movimentos em prol da liberdade de utilizar, compartilhar e adaptar obras e trabalhos criativos têm ganhado relevância. Um desses movimentos é centrado na proposta de Recursos Educacionais Abertos (REA) que por definição, conforme a Unesco, trata-se da “provisão de recursos educacionais fazendo uso de ferramentas tecnológicas, para consulta, uso e adaptação por uma comunidade de usuários com propósitos não-comerciais.” (UNESCO, 2002 *apud* Amiel; Orey; West, 2010, p. 114).

Deste modo, o conceito de REA surge em diálogo com a ideia de cultura livre e de participação, ao compreender que o conhecimento é um bem coletivo e social que deve estar acessível para todas as pessoas. Nesta perspectiva, Oliveira e Mafra (2023) elucidam que

Entre as vantagens de utilizar REA é que esses recursos oferecem um leque de possibilidades para personalizar e adaptar o conteúdo às necessidades dos alunos. Os professores podem modificar, traduzir, complementar e até mesmo criar novos materiais com base nos REA existentes.. (Oliveira; Mafra, 2023, p. 38)

Portanto, os REA estão estreitamente relacionados à intenção de promover novas perspectivas, novas apropriações, inovação e uma abordagem colaborativa para a educação.

Marcos Legais

Em 2012, a Unesco promoveu o I Congresso Mundial de REA, que resultou na Declaração de Paris, um documento construído a partir de seis fóruns realizados anteriormente em todas as regiões do mundo: Caribe, África, América Latina, Europa, Ásia e Oriente Médio e que tem como objetivo ajudar governos e instituições a adotarem políticas de REA (UNESCO, 2012).

O II Congresso Mundial de REA foi realizado em 2017 pela Unesco. Evento o qual culminou o Plano de Liubliana, que convoca os países membros a implementar práticas e políticas educacionais baseadas em REA. Em novembro de 2019, a Conferência Geral da Unesco aprovou a recomendação para os REA (UNESCO, 2012).

No Brasil, entre os avanços, após o evento mencionado anteriormente, destaca-se o Pla-

no Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). O PNE é um instrumento de planejamento que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país. O plano reconhece a importância dos REAs como ferramentas para a promoção da equidade e da qualidade educacional.

A Meta 7 do PNE estabelece a necessidade de fomentar a produção e a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis, incluindo recursos digitais e tecnológicos (Brasil, 2014). Os REAs são uma resposta a essa demanda, permitindo a criação e o compartilhamento de materiais educacionais abertos, que podem ser adaptados, traduzidos e customizados conforme as necessidades dos estudantes e professores.

Além disso, o PNE (Brasil, 2014) reconhece a importância da formação continuada dos profissionais de educação, como estipulado na Meta 15, e do uso de tecnologias digitais na educação básica como reza a Meta 7, promovendo a integração dos REA como ferramentas de apoio à prática docente e ao processo de aprendizagem.

Ainda em esfera nacional, em 2018, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 451 (Brasil, 2018), a qual estabelece que os “materiais educacionais destinados à educação básica, produzidos com recursos financeiros provenientes do MEC, devem ser obrigatoriamente recursos educacionais abertos e, quando em formato digital, devem ser disponibilizados de forma compulsória em plataformas eletrônicas de acesso público.” Esse marco normativo representa mais um avanço significativo na promoção e difusão dos REA no âmbito federal.

INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Inclusiva pode ser inadequadamente concebida de forma restrita ao direito de acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular. Tal compreensão limitada negligencia a amplitude e a essência da educação inclusiva. Consoante Mantoan (2015, p. 28), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Para Mittler “a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais respon-

sivas às necessidades de todas as crianças” (Mittler, 2003, p. 16).

Considerando o exposto, a Educação Inclusiva busca promover a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou condições individuais, dentro do ambiente educacional. Deste modo, ao se pensar nas metodologias pedagógicas inclusivas, a escola deve considerar a necessidade de adaptações pedagógicas, recursos e apoios específicos para atender às diversidades e particularidades dos estudantes, visando garantir que todos possam usufruir de uma educação de qualidade e se desenvolver plenamente em suas potencialidades.

Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) reza no art. 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, somado que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V, grifos nossos). Assim, como elucida Mantoan (2015), a Carta Magna assegura o direito à educação a todos os cidadãos, sem qualquer forma de segregação, destacando, ainda, a capacidade inerente a cada indivíduo.

REA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Levando-se em consideração que o direito constitucional à Educação é subjetivo, é imperioso buscar alternativas para a superação de barreiras, com vistas a garantir a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou condições. Nesta perspectiva, os REA podem atuar como ferramenta, ao proporcionar maior flexibilidade e criatividade na abordagem do ensino, tornando-o mais inclusivo e adequado às características e necessidades individuais dos estudantes.

Outrossim, ao substituir a busca de recursos educacionais estáticos por REA, a ação pode operar como estratégia para superação de um modelo de passividade nas práticas educacionais escolares, tanto no que diz respeito à atuação dos professores, quanto na dinâmica do aluno ao colocá-lo como centro no processo de aprendizagem (Starobinas, 2012). Desta maneira, o uso de REA introduz práticas de colaboração e abertura no ensino que contribuem de diversas formas com a efetivação do direito à educação.

Ademais, ao permitir a adaptação e customização dos materiais educacionais, os REA podem atender às realidades e necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante e reduzir as desigualdades. Em conformidade com Bourdieu (1966):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos é necessário e é suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensinamento transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre os alunos das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1966, p. 336)

Deste modo, por meio da customização dos objetos de aprendizagem e da produção colaborativa de recursos, é possível criar materiais adaptados a diferentes estilos de aprendizagem, interesses e ritmos de cada aluno. Isso favorece a diminuição das desigualdades, portanto, a inclusão, a compreensão e o engajamento dos estudantes, além de estimular a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Na perspectiva do profissional da educação, os REA também contribuem para a inovação pedagógica, uma vez que estimulam a experimentação de novas abordagens e metodologias de ensino. A liberdade de adaptação e reutilização dos recursos permite que os educadores incorporem estratégias mais interativas, colaborativas e contextualizadas em suas práticas. Isso pode envolver o uso de recursos multimídia, jogos educacionais, simulações e

outras ferramentas digitais, que proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica e significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Como observa Mantoan (2015, p. 23), “a escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais”. Desta maneira, os REA têm o potencial de promover a democratização do conhecimento, portanto da inclusão do outro, por meio da personalização do processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar e fomentar a utilização de REA, é possível avançar na concretização do direito constitucional à educação, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver, independentemente de suas características individuais.

Assim, os REA se mostram como uma ferramenta poderosa para promover a educação inclusiva, garantindo que a diversidade de necessidades e habilidades dos alunos seja reconhecida e atendida de forma equitativa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REPOSITÓRIOS EDUCACIONAIS: RESULTADOS DA PESQUISA

No intuito de tornar o entendimento dos dados coletados mais compreensível, os resultados serão apresentados seguindo os passos adotados descritos nos procedimentos metodológicos deste artigo.

Quadro 1 - Repositórios brasileiros ativos encontrados no ROAR

Nome	Link de Acesso
Repositório Institucional do IFRS	https://repositorio.ifrs.edu.br/
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz	http://ensp.fiocruz.br/
Repositório IF Farroupilha - Arandu	https://arandu.iffarroupilha.edu.br/
Inst. Nacional de Educação de Surdos	http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/
Repositório Digital UFFS	https://rd.uffs.edu.br/
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	https://repositorio.ipea.gov.br/
Escola Nacional de Administração Pública	https://repositorio.enap.gov.br/
Repositório Institucional da UNILA	https://dspace.unila.edu.br/
Repositório Digital UFPE	https://repositorio.ufpe.br/
Biblioteca Digital Ministério da Economia	https://bibliotecadigital.economia.gov.br/
Universidade Federal de Lavras (RIUFLA)	http://repositorio.ufla.br/
Repositório Institucional da UFMA	http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/
Repositório Institucional da UFG	https://repositorio.bc.ufg.br/

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de dados da pesquisa.

Análise dos Resultados e Discussão

A partir dos critérios de filtro estabelecidos, foram encontrados um total de 15 repositórios no Brasil, a partir da busca realizada no ROAR. Foram desconsiderados dois (02) repositórios que estavam inativos e não foram localizados nos mecanismos de busca no Google, são eles: Repositório Rede CEDES UFSC (<http://www.cedes.ufsc.br:8080/xmlui>) e Repositório Institucional FAEMA (<http://repositorio.faema.edu.br:8000/>).

Da verificação dos recursos disponibilizados em cada sítio eletrônico, pode-se observar diversos objetos de aprendizagem, desde livros, vídeos, imagens e jogos. Os recursos educacionais abertos harmonizam-se com o paradigma educacional da Educação Inclusiva e democratização do conhecimento, pois garantem aos utilizadores a possibilidade de aceder, adaptar e reproduzir conteúdos educacionais sem quaisquer restrições, desde que sejam respeitadas as limitações e referências adequadas. Mesmo quando os recursos são disponibilizados de forma aberta, é imprescindível preservar os direitos autorais, respeitando os limites estabelecidos pelo autor no repositório correspondente. (Pinto *et al.*, 2011).

É fundamental ressaltar que os resultados apresentados são referentes à pesquisa de um único repositório, em virtude da natureza objetiva deste estudo. Portanto, uma busca mais abrangente permitirá a obtenção de resultados mais ampliados. Uma rápida consulta ao repositório *Directory of Open Access Repositories (OpenDOAR)*², utilizando os mesmos critérios empregados nesta pesquisa, revelou a existência de 172 repositórios brasileiros disponibilizando REA.

Nesta perspectiva, os REA desempenham um papel crucial na promoção da Educação Inclusiva e na democratização do conhecimento. Ao disponibilizar uma vasta gama de objetos de aprendizagem, como livros, vídeos, imagens e jogos, os REA possibilitam a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e diversificados, atendendo às necessidades de estudantes com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem.

A ampla disponibilidade de REA em repositórios abertos confiáveis, como os das Universidades e Órgãos Estatais discriminados no levantamento realizado, permite que educadores

e alunos tenham acesso a materiais educacionais de qualidade, facilitando a personalização do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Além disso, a liberdade de adaptação dos conteúdos contribui para que os recursos possam ser moldados conforme as necessidades específicas dos estudantes, melhorando sua participação e engajamento nas atividades escolares.

Ao promover a disseminação de conhecimento sem restrições excessivas, os REA fomentam a colaboração entre educadores e instituições, permitindo o compartilhamento de boas práticas e a cocriação de materiais educativos inovadores. Isso cria uma comunidade educacional mais conectada e fortalecida, beneficiando não apenas os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também toda a sociedade.

Dessa forma, o investimento no desenvolvimento e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos se revela como uma estratégia essencial para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, que valoriza a diversidade e busca a equidade no acesso ao conhecimento. Ao se alinhar com o paradigma da Educação Inclusiva, os REA contribuem significativamente para a formação de cidadãos mais preparados, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de forma mais informada e participativa. Portanto, promover a conscientização sobre a importância dos REA e incentivar sua utilização é um caminho essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. (Pinto *et al.*, 2011).

Implicações dos REA na Educação Inclusiva

Ao considerar a conexão entre Recursos Educacionais Abertos (REA) e Educação Inclusiva, é essencial analisar como os REA podem atuar como uma ferramenta vigorosa para a inclusão. Os REA, por sua natureza aberta e flexível, permitem a adaptação e personalização de materiais educacionais, algo crucial para atender às diversas necessidades dos alunos em um ambiente inclusivo. Essa capacidade de adaptação é particularmente importante na Educação Inclusiva, onde a personalização do ensino é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam participar ple-

namente do processo educativo.

Os REA oferecem diversas vantagens na promoção de uma educação mais inclusiva. Primeiramente, a acessibilidade é um ponto crucial. Muitos REA são projetados para serem acessíveis a todos, incluindo pessoas com deficiências. Isso pode incluir a disponibilização de materiais em formatos acessíveis, como textos em *braille*, audiolivros ou vídeos com legendas. Além disso, os REA permitem que professores modifiquem e adaptem o conteúdo para melhor atender às necessidades individuais de seus alunos. Por exemplo, um professor pode adaptar um texto para torná-lo mais compreensível para alunos com dificuldades de aprendizagem ou traduzir materiais para línguas de minorias.

Aplicações Práticas dos REA para Promover a Inclusão

Na prática, a aplicação de REA pode variar desde a utilização de livros didáticos abertos, que podem ser adaptados e atualizados continuamente, até o uso de plataformas digitais que oferecem uma variedade de recursos educacionais interativos. Essas plataformas permitem que os professores criem experiências de aprendizagem personalizadas, ajustando o conteúdo e os métodos de ensino para melhor atender às necessidades de cada aluno.

Além disso, os REA podem ser usados para fomentar uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade nas salas de aula. Por meio de materiais que abordam diferentes culturas, histórias e perspectivas, os REA podem ajudar a educar os alunos sobre a importância da diversidade e a promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Desafios e Considerações para a Implementação de REA em Contextos Inclusivos

Apesar das vantagens, a implementação eficaz de REA em contextos inclusivos enfrenta desafios. Um dos principais desafios é a falta de formação adequada para os professores no uso e adaptação de REA. É essencial que os educadores sejam capacitados para identificar, utilizar e modificar recursos educacionais abertos de forma a atender às necessidades de todos os alunos. Além disso, é necessário um suporte institucional para a criação e disseminação de REA, incluindo infraestrutura tecnológica

adequada e políticas que incentivem o uso de recursos abertos.

Outra consideração importante é a qualidade e a relevância dos REA disponíveis. Para serem eficazes, os REA devem ser de alta qualidade e relevantes para o currículo e as necessidades dos alunos. Isso exige um processo rigoroso de seleção e adaptação dos materiais, bem como um compromisso contínuo com a atualização e a melhoria dos recursos disponíveis.

A integração dos REA na prática pedagógica representa uma oportunidade significativa para promover uma Educação Básica mais inclusiva. Os REA não apenas oferecem uma solução prática para a personalização do ensino, mas também contribuem para a democratização do conhecimento, ao permitir o acesso gratuito e aberto a recursos educativos de qualidade. Para maximizar o potencial dos REA na Educação Inclusiva, é necessário investir em capacitação docente, infraestrutura adequada e uma política educacional que apoie a criação e o uso de recursos educacionais abertos. Com esses esforços, os REA podem se tornar uma ferramenta crucial para a inclusão, promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convergência entre os Recursos Educacionais Abertos (REA) e a Educação Inclusiva apresenta implicações significativas para a Educação Básica. O movimento dos REA teve início em 2002, durante um fórum da UNESCO em Paris, onde se discutiu a importância de disponibilizar materiais educacionais de forma aberta e acessível. Desde então, os REA têm se consolidado como instrumentos pedagógicos que promovem a democratização do conhecimento e a igualdade de oportunidades educacionais.

Em conformidade com Furtado (2019), os REA englobam uma ampla gama de materiais educacionais, como livros, vídeos, jogos e atividades, que são compartilhados sob domínio público ou licenciados de forma aberta. Esses recursos podem ser adaptados e personalizados de acordo com as necessidades dos estudantes, permitindo um ensino mais inclusivo e individualizado.

Ao combinar os princípios dos REA com as práticas da Educação Inclusiva, é possível criar ambientes de aprendizagem que atendam

às necessidades específicas de cada aluno. A acessibilidade dos REA supera barreiras físicas, geográficas e econômicas, garantindo que estudantes, enquanto indivíduos e dotados do direito singular e constitucional à educação, possam usufruir de materiais adaptados às suas necessidades.

Além disso, os REA possibilitam a produção colaborativa de recursos educacionais entre educadores, instituições e estudantes, promovendo a cocriação e o compartilhamento de conhecimentos. Essa abordagem colaborativa amplia a diversidade e a qualidade dos recursos disponíveis, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e incentivando a participação ativa dos alunos.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo foi analisar as implicações e aplicações dos REA na Educação Básica, com foco na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados mostraram que a integração dos REA na prática pedagógica pode promover uma educação mais inclusiva, equitativa e personalizada. Evidenciou-se ainda que há disponível, no Brasil, ainda que timidamente, repositórios confiáveis para busca e uso de tais recursos. Ao facilitar o acesso a materiais educacionais adaptáveis e de qualidade, os REA abrem caminho para uma Educação Básica mais acessível e alinhada com as necessidades e habilidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, os REA representam um potencial transformador na Educação Básica, permitindo a superação de barreiras e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais. A conscientização sobre a importância dos REA e sua adoção pelas instituições de ensino são passos fundamentais para garantir uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e o potencial de cada estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIEL, Tel; OREY, Michel; WEST, Richard. **Recursos Educacionais Abertos (REA): modelos para localização e adaptação**. ETD - Educação Temática Digital: 2010, p. 112–125.

BOURDIEU, Pierre. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. In: **Revue française de sociologie**: 1966, vol. 7, p. 325-347.

BRASIL, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 09 de jun. 2023.

BRASIL, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 05 de jul. 2023.

BRASIL, 2018. Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018. **Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação**. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_451_16052018.pdf. Acesso em 05 de jul. 2023.

DOWNES, Stephen. **Models for sustainable open educational resources. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**. 2007, p. 29-44. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/36781698.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FURTADO, Débora. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília, DF: Iniciativa Educação Aberta, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Heverton Ferreira de; MAFRA, Luiz Antonio Staub. Além da superfície: Por que os recursos educacionais abertos são mais do que apenas arquivos da internet?. **Cadernos de Estudos Interdisciplinares, [S. l.]**, v. 5, n. 2, p. 36–41, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cei/article/view/2147>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PINTO, Cláudia Alexandra de Souza.; MÜLBERT, Ana Luiza; SPANHOL, Fernando José; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Práticas para criação e distribuição de materiais didáticos para educação a distância: conteúdos abertos ou proprietários?. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2011. DOI: 10.22456/1679-1916.21932. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/21932>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SILVA, Edna Lúcia da; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília: IBICT, v. 39, p. 93-104, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/y3TDqgmMh3xJB8GcNVphRhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-33. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/de-rad005.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. *In*:

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos. Práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo/Salvador: Casa de Cultura Digital/EDUFBA, 2012. p. 121-129. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>. Acesso em: 27 mai. 2023.

UNESCO. *Report. In: Forum on the impact of Open Courseware for higher Education in developing countries. Final report*. Paris: Unesco, 2002. p. 1 - 30. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2023.

VEIGA, Maicon Guiland. Direito à Educação e os recursos educacionais abertos (REA) no auxílio às coordenações pedagógicas em época de pandemia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 14, 19 de abril de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/14/direito-a-educacao-e-os-recursos-educacionais-abertos-rea-no-auxilio-as-coordenacoes-pedagogicas-em-epoca-de-pandemia> Acesso em: 05 jul. 2023.

WILEY, David. *On the sustainability of open educational resource initiatives in higher education*. OECD Expert Meeting on Open Educational Resources: **A Policy Forum**. Paris, France, 2007.

A ASSOCIAÇÃO ENTRE A SÍFILIS GESTACIONAL, A SÍFILIS CONGÊNITA E MÚLTIPLOS INDICADORES

THE ASSOCIATION AMONG GESTATIONAL SYPHILIS, CONGENITAL SYPHILIS AND MULTIPLE INDICATORS

DIAS, Cristiano Leonardo de Oliveira¹

BARBOSA, Dulce Aparecida²

HOLZMANN, Ana Paula Ferreira³

TAMINATO, Mônica⁴

RESUMO

Objetivo: Analisar a associação entre o número de casos de sífilis na gestação, de sífilis congênita e os múltiplos indicadores da Mesorregião do Norte de Minas Gerais. **Materiais e métodos:** Trata-se de estudo transversal, descritivo, analítico e com abordagem quantitativa. O período estabelecido do estudo foi do ano de 2010 ao ano de 2018, com análise de dados da Mesorregião do Norte de Minas Gerais. Como critério de inclusão, foram selecionados os municípios da Mesorregião do Norte de Minas Gerais com informações disponíveis sobre os múltiplos indicadores. Excluíram-se 10 (dez) municípios por não atenderem ao critério; 79 municípios foram utilizados para o estudo. Foram utilizados múltiplos indicadores para verificar a associação entre estes e o número de casos de sífilis em gestantes e da sífilis congênita utilizando o Modelo Linear Generalizado de Poisson. **Resultados:** Houve associação significativa entre o número de casos de sífilis em gestantes e a sífilis congênita e os múltiplos indicadores. A redução do número de casos de sífilis foi significativa em relação ao maior número de enfermeiros (as), outra associação encontrada foi em relação ao aumento de cobertura da população pela Estratégia de Saúde da Família, quanto maior a cobertura, menor o número de casos de sífilis, dentre outras associações significativas. **Conclusão:** A mudança dos múltiplos indicadores reduz o número de casos de sífilis, o que pode orientar para a necessidade de mudanças políticas, estruturais na assistência ao pré-natal.

Palavras-chaves: Gestantes. Notificação de Doenças. Perfil Epidemiológico. Sífilis Congênita. Transmissão vertical de doença infecciosa.

ABSTRACT

Objective: To analyze the association among the number of syphilis cases during pregnancy, congenital syphilis and multiple indicators in the Northern Mesoregion of Minas Gerais. **Materials and methods:** This is a cross-sectional, descriptive, analytical study with a quantitative approach. The established study period was from 2010 to 2018, with data analysis from the Northern Mesoregion of Minas Gerais. As an inclusion criterion, municipalities in the Northern Mesoregion of Minas Gerais with available information on multiple indicators were selected. Ten (10) municipalities were excluded once they did not meet the criteria; 79 municipalities were included in the study. Multiple indicators were used to verify the association between these and the number of syphilis cases in pregnant women and congenital syphilis using the Poisson Generalized Linear Model. **Results:** There was a significant association among the number of syphilis cases in pregnant women and congenital syphilis and multiple indicators. The reduction in the number of syphilis cases was significant in relation to the greater number of nurses, and another association found was in relation to the increase in population coverage by the Family Health Strategy, that is, the greater the coverage, the lower the number of syphilis cases, among other significant associations. **Conclusion:** Changing multiple indicators reduces the number of syphilis cases, which may indicate the need for political and structural changes in prenatal care.

Keywords: Pregnant women. Epidemiological Profile. Syphilis. Congenital syphilis. Vertical transmission of infectious disease.

1 Doutor em Ciências da Saúde (Unifesp). Coordenador da Pós-Graduação *Latu Sensu*. Professor departamento de Enfermagem Unimontes. Montes Claros/MG.

2 Doutorado em Ciências da Saúde e Pós-Doutorado em Nefrologia (Unifesp). Professora Titular e Livre Docente, do Departamento de Enfermagem Clínica e Cirúrgica Unifesp. São Paulo/SP

3 Mestrado e doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora do Departamento de Enfermagem Unimontes. Montes Claros/MG

4 Pós Doutora pela Escola Paulista de Enfermagem. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo, Doutorado em Ciências. Professora Adjunto do Departamento de Saúde Coletiva da Escola Paulista de Enfermagem Unifesp. São Paulo/SP

INTRODUÇÃO

A epidemia da sífilis apresenta-se, ainda, como um grande problema de saúde pública no Brasil e no mundo. Estima-se que mais de um milhão de Infecção Sexualmente Transmissível (IST) são adquiridas diariamente; foram 357 milhões de novos casos em 2012 – como gonorreia, clamídia, tricomoníase e a sífilis com 5,6 milhões de casos e destaca-se que todas essas afecções são tratáveis e curáveis (Ministério da Saúde, 2022; World Health Organization, 2016).

A maioria destes casos ocorre em países menos favorecidos econômica e socialmente. Cerca de 304.000 mortes fetais e perinatais e mais de 216.000 crianças infectadas com risco de morte precoce estavam associadas às gestantes com diagnóstico de sífilis que receberam tratamento inadequado ou não foram tratadas (World Health Organization, 2016; Newman *et al*, 2013).

A sífilis torna-se mais preocupante quando infecta mulheres durante a gestação, as quais, por falhas na assistência ao pré-natal e outras situações, transmitem verticalmente para o feto, causando a Sífilis Congênita (SC). Quando não diagnosticada e tratada em tempo oportuno, leva a desfechos extremamente negativos para a gestante e para o recém-nascido: natimortos, abortos espontâneos, morte perinatal, prematuridade, baixo peso, dentre outros. A sífilis, em todo o mundo, é a segunda causa infecciosa de natimortos e, mesmo sendo uma causa evitável, contribui de forma contundente para a morbimortalidade infantil (Ministério da Saúde, 2022; Korenromp *et al*, 2019; Lazarini, 2017).

Como um dos seus quatro objetivos para 2030, a Estratégia do Setor Global de Saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS) para IST 2016-2021 estabeleceu, a eliminação da SC como um problema de saúde pública, definindo ≤ 50 casos de SC por 100.000 NV (Nascidos Vivos) para abranger 80% dos países. São quatro os pilares para isso: 1) assegurar empenho político e promoção sustentáveis; 2) aumentar o acesso e a qualidade de serviços de saúde materno-infantis com garantia de testes e tratamento; 3) tratar mulheres grávidas e seus parceiros; e 4) estabelecer sistemas de vigilância, monitorização e avaliação (World Health Organization, 2016).

É neste contexto que se desenvolveu esta pesquisa, pois a região do estudo – a Mesorregião do Norte de Minas Gerais (MRNMG) – apresenta realidades diversas

em relação às características sociais, de gênero, raça/cor e com extremos de pobreza que impactam diretamente a saúde de sua população. Portanto, foi primordial conhecer a realidade da MRNMG; para isso, utilizaram-se vários indicadores, índices que avaliam inúmeras dimensões sociais e econômicas construídos por vários órgãos governamentais e não governamentais, e a partir daí suas relações com o número de casos de sífilis em gestantes (SG) e o número de casos de sífilis congênita. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os indicadores sociais e econômicos reúnem, sintetizam um conjunto de informações sobre a realidade do país e de forma abrangente apresenta um quadro das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2018).

Neste sentido, este estudo teve como objetivo analisar a associação entre o número de casos de sífilis gestacional e de sífilis congênita e múltiplos indicadores na Mesorregião do Norte de Minas Gerais.

MÉTODO

Trata-se de estudo, descritivo, analítico e com abordagem quantitativa. Foram utilizados múltiplos indicadores para analisar a associação destes com a sífilis em gestantes e a sífilis congênita. O período estabelecido do estudo foi do ano de 2010 ao ano de 2018, com análise da Mesorregião do Norte de Minas Gerais. Essa Mesorregião é composta por 89 municípios.

Amostra e critérios de inclusão/exclusão

Como critério de inclusão, foram selecionados os municípios da Mesorregião do Norte de Minas Gerais com informações disponíveis sobre os múltiplos indicadores. Nessa direção, excluíram-se 10 (dez) municípios por não atenderem ao critério; após a exclusão, 79 municípios foram utilizados para o estudo.

Protocolo do estudo

Os dados foram extraídos de bancos de dados secundários e de domínio público. As fontes de dados das variáveis contextuais foram: Atlas de Desenvolvimento Humano; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Cadastro Nacional de

Estabelecimentos de Saúde (CNES); Índice de Desempenho do Sistema Único de Saúde (ID-SUS); Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde (SIOPS); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Informações de Saúde (TABNET) – DATASUS; Conselho Regional de Medicina de Minas Gerais (CRM/MG); Conselho Regional de Enfermagem de Minas Gerais (Coren/MG); e os Indicadores e Dados Básicos da Sífilis nos Municípios Brasileiros.

As variáveis contextuais foram assim caracterizadas: Casos de Sífilis em Gestantes; Casos de Sífilis Congênita; População; Densidade Demográfica (Hab/km²); Regionais de Saúde; Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM, a) Longevidade-expectativa de vida ao nascer; b) Educação-escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem; e c) Renda-renda per capita; Índice de Gini; Mortalidade Infantil: Taxa de Mortalidade Infantil de crianças abaixo de 1 ano de idade; Esperança de Vida ao Nascer; Taxa de Analfabetismo; Percentual (%) da População em Extrema Pobreza; Índice Mineiro de Responsabilidade Social-IMRS, Índice de Vulnerabilidade Social- IVS, Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) (Prefeitura de Belo Horizonte, 2012), IDSUS-GH composto pelos seguintes índices: IDSE-Índice de Desenvolvimento Socioeconômico, ICS-Índice de Condições de Saúde, IESSM-Índice de Estrutura do Sistema de Saúde do Município; Percentual (%) das equipes de Atenção Básica que participaram do 2º ciclo do PMAQ-AB; Cobertura Populacional Estimada por Equipes da Estratégia Saúde da Família (%); Despesa Total com Saúde por Habitante: Despesa líquida total com saúde per capita no ano de 2016 declarada pelos municípios ao Ministério da Saúde através do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde (SIOPS); Relação do número de Médico por habitantes: Razão entre o número de médicos pela população do município vezes 1000; Relação do Número de Enfermeiros por habitantes: Razão entre o número de enfermeiros pela população do município vezes 1000; Proporção de nascidos vivos de mães com 7 ou mais consultas de pré-natal (Ministério da Saúde, 2012).

Análise dos resultados

Os dados obtidos foram organizados em banco de dados para o *software* Excel (2016) e analisados com o apoio do pacote estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versão 20.0 e programa estatístico R.

Para verificar a relação entre a SG e os múltiplos indicadores (variáveis independentes), utilizou-se o Modelo Linear Generalizado (MLG) considerando a resposta com distribuição de Poisson. O mesmo foi realizado para verificar a relação de SC (variável dependente) e os múltiplos indicadores (variáveis independentes). Foram realizadas as seguintes análises: análise descritiva estimando-se medidas de tendência central (média, mediana, desvio padrão (DP), valor mínimo e máximo) das variáveis quantitativas; verificação da associação univariada do número de casos de sífilis na gestação em relação às demais variáveis do estudo; verificação da associação univariada do número de casos de sífilis congênita em relação às demais variáveis do estudo; a análise multivariadas foi realizada para avaliar quais indicadores influenciam a ocorrência de sífilis na gestação; análise multivariadas para avaliar quais indicadores influenciam a ocorrência de sífilis congênita.

Para verificar o efeito conjunto das variáveis em relação ao número de casos de sífilis, foram utilizados Modelos Lineares Generalizados (MLGs) através da distribuição de Poisson.

Inseriram-se no modelo, inicialmente, todas as variáveis de interesse. Para identificar o modelo final, foi utilizado, a princípio, o método de *Stepwise Forward* para seleção de variáveis significantes ao modelo. Para análises, considerou-se um nível de significância de 5%.

O projeto do estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pela Universidade Federal de São Paulo em conformidade com as diretrizes da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº466, mediante parecer substanciado nº 2.645.902.

RESULTADOS

Entre 2010 e 2018, foram registrados 231.905 casos de gestantes com sífilis no Brasil, 126.488 casos de SG no Sudeste e 15.168 em Minas Gerais. O número de casos de sífilis congênita para o período do estudo foi de 136.275 casos notificados no Brasil, 65.085 no

Sudeste e 8.522 em Minas Gerais.

No período de 2010 a 2018 na base de dados secundários, houve registro de 649 casos de sífilis em gestantes e 364 casos de sífilis congênita, distribuídos nos 79 municípios da Mesorregião do Norte de Minas Gerais. A MR-

NMG correspondeu por 4,27% dos casos de sífilis em gestantes e 4,27% dos casos de sífilis congênita em relação ao total de casos registrados em Minas Gerais no período estudado. A Tabela 1 mostra a distribuição das variáveis e valores das medidas efetuadas.

Tabela 1 - Análise descritiva das variáveis quantitativas em relação aos 79 municípios da Mesorregião do Norte de Minas Gerais. Minas Gerais, Brasil, 2010 a 2018.

	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Casos de Sífilis Gestantes período de 2010-2018	5,52	1,00	15,76	0,00	132,00
Casos de Sífilis Congênita período de 2010-2018	3,51	1,00	13,10	0,00	115,00
População	19412,94	8005,00	41643,73	3684,00	361915,00
Densidade Demográfica/km ²	15,28	10,00	17,10	2,00	111,00
IDHM	0,63	0,63	0,04	0,53	0,77
Índice de Gini	0,49	0,48	0,05	0,40	0,68
Mortalidade Infantil	19,06	19,00	1,75	13,00	23,40
Esperança de Vida ao Nascer	72,81	72,80	1,01	70,40	77,10
Taxa de Analfabetismo (%)	20,93	20,91	5,63	6,25	34,28
% da População em Extrema Pobreza	18,99	18,15	8,62	2,91	42,79
Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS)	0,533	0,536	0,295	0,462	0,610
% das equipes da AB PMAQ -AB Desemp. Muito Acima da Média	17,79	0,00	27,25	0,00	100,00
Cobertura Populacional Estimada por Equipes de Saúde da Família (%)	99,43	100,00	2,50	82,65	100,00
Despesa Total com Saúde por Habitante	590,47	567,96	141,23	367,12	1123,38
Proporção de nascidos vivos de mães com 7 ou mais consultas de pré-natal	78,16	79,46	10,63	45,00	96,00
Número de médicos por município	34,62	1,00	216,58	0,00	1925,00
Relação médico por habitante x1000	0,45	0,21	0,82	0,00	5,32
Número de Enfermeiro por município	38,33	8,00	158,39	0,00	1405,00
Relação enfermeiro por habitante x1000	1,09	0,95	0,74	0,00	3,88

Fonte: Dados da pesquisa, 2010-2018.

A seguir, as Tabelas 2 e 3 apresentam os resultados dos modelos finais para Sífilis Con-

gênita e para Sífilis em Gestantes com as interpretações dos coeficientes.

Tabela 2 - Modelo Linear Generalizado de Poisson final - Relação entre o número de casos de Sífilis Congênita (variável dependente) e as variáveis contextuais (variáveis independentes) na Mesorregião do Norte de Minas Gerais, 2010-2018.

<i>Intercepto</i>	Estimativa	Desvio padrão	Exp(estimativa)	IC	P-valor
	1.03208	1.97614	2.807	[2.291;3.438]	0.6015
IDSUS_GH_cat médio	-1.26739	0.38838	0.282	[0.270; 0.293]	0.0011
IDUSU_GH_cat baixo	-2.32908	0.42840	0.097	[0.093; 0.102]	0.0000005
Cob_esf	-0.07326	0.01662	0.929	[0.927;0.931]	0.00001
Enf_porhab	-0.45353	0.14452	0.635	[0.626;0.645]	0.0017

Fonte: Dados da pesquisa, 2010-2018.

A contagem média de sífilis congênita dos municípios que tem IDSUS-GH médio é 71,8% menor do que quem tem IDUS-GH alto. Já para a contagem média de sífilis congênita de quem tem IDSUS-GH baixo é 9,7% vezes o IDUS-GH alto, ou seja, município com IDSUS-GH baixo possui contagem média de sífilis congênita 90,3% menor que o municí-

pio com IDSUS-GH alto.

Em relação à população coberta por equipes de Saúde da Família, o aumento dessa cobertura (para cada 1% de aumento) diminui em 7% a contagem de casos de SC. Quando se verifica a razão de enfermeiros por habitantes, incide na diminuição dos casos de SC em 36,5%.

Tabela 3 - Modelo linear generalizado Poisson final - Relação entre o número de casos de Sífilis em Gestantes (variável dependente) e as variáveis contextuais (variáveis independentes) na Mesorregião do Norte de Minas Gerais, 2010-2018.

<i>Intercepto</i>	Estimativa	Desvio padrão	Exp(estimativa)	IC	P-valor
	-2.369423	2.039482	0.094	[0.079;0.109]	0.24533
IDSUS_GH_Cat médio	-0.691510	0.397030	0.501	[0.486;0.516]	0.08156
IDSUS_GH_Cat baixo	-1.747016	0.405873	0.174	[0.169;0.179]	0.0000167
Regional Januária	-0.238295	0.153302	0.788	[0.778;0.797]	0.12008
Regional Pirapora	0.420062	0.192118	1.522	[1.499;1.545]	0.02878
Dens_demog	-0.012615	0.003992	0.987	[0.987;0.988]	0.00158
Índice_gini	5.261307	1.192633	192.733	[175.835;211.255]	0.0000103
Cob_esf	-0.069351	0.016813	0.933	[0.932;0.934]	0.0000371

Fonte: Dados da pesquisa, 2010-2018.

Com a análise, pode-se concluir que há uma diminuição de 82,5% nos casos de SG com mudança dos IDSUS-GH de baixo para alto. Outro resultado observado: a mudança de Regional de Saúde para outra, como apresentado no modelo, faz com que ocorra um aumento de 52,2% dos casos de SG da Regional de Saúde Pirapora para a Regional de Saúde Januária. Em relação ao Índice Gini, ocorre um aumento de 5,4% nos casos de SG quando há aumento de 1% no índice. A cada 1% de aumento na cobertura populacional estimada por equipes de Saúde da Família, ocorre uma diminuição de 6,6% nos casos de SG.

DISCUSSÃO

Este estudo foi pioneiro em relação à verificação entre a associação de múltiplos indicadores e a sífilis em gestantes e a sífilis congênita.

A MRNMG, as regiões do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri possuem 30 municípios em situação de extrema pobreza. A referência à pobreza não se resume apenas aos recursos monetários, mas inclui também outros aspectos como saúde, educação, habitação e saneamento que personificam as disparidades regionais. Os municípios apresentam o IDHM com média de 0,66 e valor máximo de 0,77 que os situam dentro da escala mediana de desenvolvimento humano (Tabela 1); se comparados ao Estado de Minas Gerais com IDH de 0,771 e ao Brasil com IDH de 0,699, a única unidade federativa com IDH considerado alto é Brasília (DF): 0,824 (IBGE, 2018).

Quando avaliamos a cobertura da população estimada por Equipes de Saúde da Família, no Brasil, em 2017, ela foi estimada em 63,57%, valor inferior ao estado de Minas Gerais, com 78,02% de cobertura, e a cidade polo da MRNMG com 100% (Brasil, 2019); mesmo que a mesorregião apresenta municípios com valor mínimo de cobertura estimada (82,65%), ela supera os valores de cobertura do Brasil e do estado (Tabela 1).

Um estudo realizado no estado de Minas Gerais, no período de 2003 a 2012, teve como objetivo avaliar indiretamente a capacidade de resolução da APS, analisando as Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária (ICSAP); a sífilis e a sífilis congênita são indicadores para avaliar o resultado, o efeito ou o impacto da atenção oferecida neste nível do

sistema de saúde. Constatou-se uma redução no número de internações gerais e uma redução significativa nas internações por causas sensíveis à atenção primária; o estudo descreve, além disso, que ocorreu esta redução das ICSAP em simultaneidade ao aumento da ESF e ainda demonstrou uma redução de 68,87 pontos nas taxas de internações sensíveis ao cuidado primário e um aumento de 9,87 pontos nas taxas de hospitalizações por causas não sensíveis (Maciel; Caldeira; Diniz, 2014). Diante disso, a conjuntura na MRNMG, que apresenta elevadas porcentagens de cobertura da população atendidas por equipes de Saúde da Família, leva-nos a inferir que as hospitalizações demandadas pela sífilis e pela sífilis congênita poderiam ser reduzidas na região do estudo.

Em relação à despesa total de saúde por habitante, a MRNMG apresentou um gasto médio de R\$ 590,47 (Tabela 1), enquanto no estado de Minas Gerais 30,3% dos municípios não gastaram com saúde por habitante o valor de R\$ 403,37, considerado valor mínimo necessário no Brasil (Brasil, 2019). Outras regiões do estado de Minas Gerais apresentam média gasta com saúde por habitantes superior às gastas na MRNMG: a Centro-Sul, cuja média é de R\$ 720,39; a região do Triângulo do Norte, com média de R\$ 875,45; e a região do Vale do Jequitinhonha, com média de R\$ 651,69, sendo, portanto, a que apresenta menores índices de desenvolvimento do Estado % (Brasil, 2019). O gasto público muito baixo com saúde obstaculiza o acesso a um sistema universal e atendimento integral (Figueiredo *et al*, 2018).

Estudos apresentam uma associação entre o número maior de consultas pré-natal e a redução nas taxas de mortalidades neonatal e materna, menor prevalência na prematuridade e baixo peso ao nascer, maiores coberturas em relação à imunização (vacinação antitetânica) e maior será a cobertura como sulfato ferroso na prevenção e tratamento da anemia durante a gestação (Anjos; Boing, 2016; Gomes; César, 2013). Neste estudo, a proporção de nascidos vivos de mães com sete ou mais consultas de pré-natal apresenta média de 78,16%, quando comparamos com a proporção no Brasil, que em 2018 foi 70,9%, constatamos que a região da MRNMG apresenta proporção superior; o que sinaliza ações com desfecho positivo em relação à saúde materno e infantil na MRNMG.

Este estudo apresenta o número de médicos (as) e enfermeiro (as) e sua proporção por habitante na MRNMG, relação cuja média

de 0,45 médico (a)/habitante fica muito abaixo do preconizado; e a de 1,09 enfermeiro/1000 habitantes, que se próxima do recomendado (Tabela 1). A OMS recomenda como referência ideal de atenção à saúde da população a relação de 1 médico (a) para cada 1.000 habitantes e de 1 enfermeiro(a) para cada 500 pessoas. Na América Latina, Cuba apresenta a maior proporção médico/habitante: 7,5. Ainda no Brasil, a região com maior relação enfermeiro (a)/habitante é a Sudeste, com 1,7/1000 habitantes, e a menor se encontra no Norte, 0,94/1000, o que contraria as recomendações internacionais: 2/1000 habitantes. Em Minas Gerais, esta relação é de 1,39 (Cofen, 2020; Alves *et al*, 2017).

Nessa perspectiva, a Enfermagem é fulcral para o esforço mundial de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em que se engloba a cobertura universal de Saúde, Saúde Mental e Doenças não transmissíveis, sobretudo, o que se demonstrou neste estudo, o impacto positivo, contundente sobre a Sífilis em Gestante e a Sífilis Congênita e, é fundamental em respostas rápidas, emergenciais em situações de crise, na segurança do paciente e para prestar uma assistência integral e humanizada.

Destaca-se que estes municípios estão inseridos em um contexto de desigualdade socioeconômica muito marcante, o contexto de extrema pobreza está presente e altos índices de vulnerabilidade social presente na região, como discutido anteriormente. Estudos apontam que a redução da pobreza, principalmente da extrema pobreza, da melhoria da renda, da escolaridade impacta na melhoria nos níveis de saúde (Segura-Pérez; Grajeda; Pérez-Escamilla, 2016). Existem diversos indicadores que são determinantes e condicionantes do processo saúde-doença, sendo de fundamental importância conhecê-los para que os cidadãos tenham acesso aos serviços de saúde de forma equânime (Viacava *et al*, 2019).

Segundo o Relatório Global de Desenvolvimento Humano de 2016 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil ocupava a 10^a posição entre os países mais desiguais do mundo, medido pelo Índice de Gini, o índice do Brasil é 0,51, sendo que a Ucrânia com índice de 0,24 ocupa a posição de país com maior igualdade social do mundo (ONU, 2016). Este índice, quanto mais próximo de zero menor é a desigualdade social, o valor 1 a

desigualdade é o máximo possível, o que se observa neste estudo, um Gini máximo de 0,68 sinalizando grande desigualdade social e do lado oposto a MRNMG apresenta municípios com média de 0,41, (Tabela 1). Situação menos desigual que a do Brasil e de Minas Gerais, que permaneceu de 0,61, em 1991 e 2000, de 0,56, em 2010 (IBGE, 2018).

Em relação à Mortalidade Infantil (número de óbitos infantis - menores de 1 ano/1000 NV) a MRNG apresenta média de 19,06 (1000/NV) e alguns municípios com taxas de 23,40 (1000/NV) (Tabela 1), enquanto o Brasil registro, segundo “Tábua de Mortalidade 2018” – IBGE, em 2016, taxa de mortalidade infantil foi de 12,4 e o estado de Minas Gerais apresentou 10,0 (1000/NV), Minas Gerais com significativa redução, em 2010, apresentou taxas de mortalidade infantil de 15,1 (1000/NV), sendo que a unidade federativa com menor valor foi o Espírito Santo com 8,1 (1000/NV) e o Amapá com 22,8 (1000/NV) maior taxa entre as unidades federativas (IBGE, 2018). A mortalidade infantil, principalmente em menores de 1 ano, é um importante indicador da qualidade de vida, das condições socioeconômicas de uma região. Quando comparadas às taxas em outras regiões como o Japão com 1,8 e Finlândia com 1,7 verificamos que existe um grande caminho a ser percorrido para a redução dessas taxas no Brasil e nas unidades federativas (IBGE, 2018).

Quando avaliamos, a esperança de vida ao nascer, a MRNMG apresentou média geral de 72,81 anos (homens e mulheres) (Tabela 1). Em 2014, o Brasil registrou 75,1 anos como expectativa de vida ao nascer, sendo que a maior expectativa se encontra na região Sudeste 76,9 anos e a menor a região Norte com 71,8 anos. Em relação ao estado de Minas Gerais (2016), a expectativa de vida ao nascer geral de 77,2 anos e quando avaliada por sexo foi de 74,3 anos para homens e 80,2 para mulheres (IBGE, 2018). A MRNMG apresenta expectativas de vida inferiores ao Brasil e Estado de Minas Gerais é semelhante à região Norte e Nordeste com 72,5 anos de vida.

No tocante à porcentagem da população em extrema pobreza, a MRNMG apresenta média de 18,99% da população vivendo nessa condição, com alguns muni-

cípios chegando ao percentual de 42,79%. Segundo critérios adotados pelo Banco Mundial, pessoas com remuneração mensal per capita inferior a R\$145, ou U\$S 1,9 por dia se encontram na condição de extrema pobreza (IBGE, 2019). Pobreza pode ser definida como falta de acesso dos cidadãos às necessidades básicas: moradia, saúde, alimentação, vestuário, educação, entre outras. Então, são pobres aqueles que conseguem o mínimo de renda para suas necessidades básicas (IBGE, 2019).

A MRNMG apresenta características peculiares em relação às desigualdades socioeconômicas; este contexto territorial influencia de forma relevante nos aspectos relacionados à saúde. As características de uma região podem comprometer direta ou indiretamente a saúde (Santos, 2018). A partir desse pressuposto, populações expostas à extrema pobreza terão o acesso aos serviços de saúde extremamente comprometido; assim, as gestantes e os recém-nascidos estarão expostos a riscos, na maioria das vezes evitáveis, como a sífilis congênita.

Estudos defendem uma relação de causalidade entre renda e saúde. Quando há um baixo nível de renda, isso pode determinar uma condição de saúde precária, o que os estudos apontam como armadilha saúde-pobreza, um círculo vicioso. Muitas vezes existindo bens e serviços públicos, as pessoas com menor renda não conseguem ter acesso a tais serviços (Forchuk, Dickins; Corring, 2016; Santos; Jacinto. Tejada, 2012). O Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS) (Tabela 1) é utilizado como uma ferramenta de gestão pública, que usa várias dimensões: (1) Saúde, (2) Educação, (3) Segurança Pública, (4) Vulnerabilidade, (5) Saneamento e Meio Ambiente, (6) Cultura, Esporte e Lazer; sendo que na saúde usa-se como indicadores a proporção de nascidos vivos cujas mães realizaram 7 ou mais consultas de pré-natal; Estimativa da proporção da população atendida pela Estratégia de Saúde da Família (ESF), entre vários outros.

Em Minas Gerais, em relação ao IMRS-Saúde, 461 municípios apresentam nível de saúde considerado médio (0,601 a 0,750), na escala de zero a um, 357 municípios com nível alto de saúde (0,751 a 0,900) e apenas um município com nível muito alto

de saúde, acima de 0,900 (Souza; Soares, 2020). Neste estudo, nenhum município da MRNMG apresenta nível muito alto de saúde, somente uma média de 0,533 (0,501 a 0,600); sete municípios com valor mínimo de 0,462, considerado muito baixo, e o município polo com 0,619 de índice (Tabela 1). Isso evidencia que os municípios da mesorregião referida necessitam da implementação de políticas que melhorem estes índices com garantia na melhoria na qualidade de vida e principalmente em relação da melhoria no nível da saúde.

Em relação ao IVS, numa escala que varia entre 0 e 1 (em que 0 corresponde à situação ideal, ou desejável, e 1 corresponde à pior situação), verificamos que a MRNMG apresenta o IVS de 0,428 (alta vulnerabilidade social), e um total de onze municípios, apresentam o IVS de 0,500 (com valor máximo do IVS de 0,631, considerados muito alta vulnerabilidade social) (Tabela 1). Saliente-se que este índice se organiza em 3 dimensões compostas por 16 indicadores, como o número de mães jovens (10 a 17 anos), baixa renda, analfabetismo, mortalidade infantil, dentre outros, o que nos leva a inferir que as mulheres, as gestantes e as crianças estão altamente vulneráveis na MRNMG.

Por meio de análise multivariada, verificou-se ainda a associação entre o número de casos de SG e o número de SC com múltiplos indicadores. Os resultados obtidos por este estudo são inéditos, uma vez que não foram encontrados na literatura examinada resultados semelhantes para efeito de comparação.

O Índice de Desempenho do SUS (IDSUS), busca aferir de forma contextualizada o desempenho deste sistema no que se refere ao cumprimento de seus princípios e diretrizes. Seria arbitrário que o IDSUS realizasse uma classificação que considerasse apenas a ordem crescente ou decrescente para os mais de cinco mil municípios brasileiros. Desse modo, a fim de avaliar o desempenho do sistema, a análise comparativa dos resultados do índice deve levar em consideração a existência de grupo de municípios com características similares. São os chamados Grupos de Municípios Homogêneos (GH) em que se utilizam o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDSE), o Índice de Condições de Saúde (ICS) e o Índice de Estrutura do Sistema de Saúde do Município

(IESSM), por isto IDSUS-GH foi organizado 6 categorias (GH1, GH2, GH3, GH4, GH5 E GH6). Para contextualizar, apenas 29 municípios no Brasil apresentam este índice alto; são municípios pertencentes ao GH1 com IDSE alto, ICS médio e com muita estrutura de média e alta complexidade.

Na análise estabelecida pelos MLGs (Tabela 2), observa-se o aumento na contagem média de sífilis nos municípios onde o IDUS-GH alto em relação aos municípios com IDSUS-GH médio, a possível justificativa se dê pelo fato de que os municípios com este índice alto apresentem melhor infraestrutura e, conseqüentemente, uma vigilância mais apurada da contagem dos casos de sífilis do que nos municípios com índice IDSUS-GH médio, em que esta contagem média é 71,8% menor. Já os municípios com IDSUS-GH baixo possuem contagem média de sífilis congênita 90,3% menor que o município com IDUS-GH alto, com este dado podemos constatar o oposto, municípios com IDSUS-GH baixo possuem infraestrutura insuficiente, com sistema de vigilância menos apurado e com isso menor capacidade no rastreamento da sífilis.

Em relação à SG, em que a diminuição no número de casos foi muito mais significativa com a mudança do IDSUS-GH de baixo para alto, o que reduz em 82,5% os casos de gestantes com sífilis (Tabela 3). Esse movimento de mudança no índice ou mudança de Grupo dos municípios somente ocorrerá por meio do desenvolvimento social, da melhoria nas condições de saúde e na estrutura do sistema de saúde, ou seja, com alocação de recursos e utilização de forma mais eficiente.

No que concerne à população coberta por equipes de Saúde da Família, foi possível constatar que o aumento das equipes promove a redução nos casos de sífilis congênita: a cada 1% de aumento na cobertura, diminuem-se 7% dos casos de SC e 6,7% dos casos de SG (Tabela 2 e 3).

Estudos comprovam que o aumento da cobertura da população melhora a detecção da sífilis na gestação, redução da mortalidade, principalmente pós-neonatal e em crianças menores de cinco anos por causas específicas, como diarreia, infecções respiratórias; além disso, reduz internações sensíveis pela atenção primária, mortalidade por doenças cardiovasculares, cerebrovasculares, assim como melhorar a equidade do acesso aos serviços de saúde e, de forma muito significativa, o acesso à assistência ao pré-natal. Contribui, por fim,

para a redução das desigualdades na saúde dos indivíduos (Tomasi *et al*, 2017; Macinko; Mendonça, 2018; Ministério da Saúde, 2012).

Como parte integrante e fundamental da atenção primária está o(a) enfermeiro(a). No Brasil e em vários países do mundo pode acompanhar integralmente o pré-natal. Os(as) enfermeiros(as) obstetras são habilitados para atender além do pré-natal, aos partos normais sem distócia e ao puerpério em serviços de saúde. Em casos de intercorrências durante a gestação, estes profissionais devem encaminhar a gestante para continuidade assistência (Uchoa *et al*, 2016).

Dentre as várias atribuições do (a) enfermeiro(a) durante a assistência ao pré-natal, destaca-se solicitar exames complementares de acordo com o protocolo local de pré-natal e realizar testes rápidos para detecção de sífilis e de HIV na gestante, e ainda a execução de ações voltadas para educação em saúde. A formação desse profissional é fundamental, pois possibilita currículos que se alinham às políticas sociais do Sistema Único de Saúde, abarcam as ciências humanas e sociais, como antropologia, sociologia, gestão em saúde e práticas sanitárias nas comunidades com o foco na promoção, prevenção da saúde (Magalhães *et al*, 2013).

Neste contexto, dados deste estudo apontam que quanto maior a razão de enfermeiros(as) por habitantes nos municípios da MR-NMG, houve redução significativa no número de casos de SC em 36,5% (Tabela 2). Há limitações, em função dos dados secundários, para avaliar as ações realizadas pelo profissional nesta redução.

Segundo o IBGE, entre 2012 e 2015 no Brasil, o índice Gini apresentou uma tendência de queda, atingindo 0,524 neste último ano a partir do qual passou a crescente, atingindo em 2018 o valor de 0,545. Faz parte da agenda internacional, proposta para 2030, a redução da pobreza, como Objetivos do Desenvolvimento Sustentável-ODS: “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares” e ainda reduzir a taxa de mortalidade materna global para menos de 70/100.000 NV, acabar com as mortes evitáveis de recém-nascidos e crianças menores de 5 anos; os países signatários devem reduzir a mortalidade neonatal para menos de 12/1.000 NV e a mortalidade de crianças menores de 5 anos a menos de 25/1.000 NV, acabar com as epidemias de aids, tuberculose, malária e com as doenças tropicais negligenciadas, além de

combater a hepatite, as doenças transmitidas pela água e outras doenças transmissíveis (IBGE, 2018; IBGE, 2019).

O índice Gini, utilizado neste estudo, mede um ponto de estimativa da igualdade, que pode ser de uma cidade, de um estado ou de um país. É importante salientar que este índice não considera as mudanças que podem ocorrer no ciclo de vida dos indivíduos, e sim a renda dos indivíduos no ciclo de vida: “o que importa não é apenas a desigualdade em um determinado ano, mas a composição da distribuição ao longo do tempo”. Então, o índice Gini, quando avaliado na MRNMG, demonstrou a cada aumento de 1% deste, ou seja, quanto maior este índice, quanto mais próximo do valor 1, maior será a desigualdade e maior será o número de casos de sífilis em gestantes – 5,4%.

Outro resultado em destaque é que o fato de mudar, no caso das gestantes, de uma Regional de Saúde para outra e pertencentes à MRNMG, leva a um aumento no número de casos de SG, aumento de 52,2% (Tabela 3).

Limitações do estudo

A utilização de dados secundários traz limitações em relação ao rigor metodológico da coleta. A qualidade dos dados secundários pode variar, uma vez que foram coletados por terceiros. Isso pode incluir problemas de precisão, consistência e completude dos dados. Apesar desta limitação, os resultados apontam que urge a necessidade de estabelecimento e implementação de políticas públicas nacionais visando à prevenção e ao controle da sífilis em gestantes e na transmissão vertical, além de sinalizar para a necessidade de atuar sobre os determinantes sociais de saúde com efeito positivo na redução de casos de sífilis em gestantes e, conseqüentemente, na SC.

A SG e a SC são temas muito explorados em estudos nacionais e internacionais, em relação aos perfis clínicos, epidemiológicos, à fisiopatologia, aos estudos microbiológicos do *Treponema pallidum*, às políticas públicas de saúde de prevenção, diagnóstico, tratamento e seguimentos (neste último caso, principalmente em relação SC). Na presente pesquisa, foi possível verificar a falta de estudos anteriores, de associação entre múltiplos indicadores e o número de casos de SG e a SC. O confronto e o cruzamento de dados obtidos neste estudo, pelas associações propostas com outros estudos,

é um fator limitante.

Contribuições para a área da Enfermagem, Saúde ou Política Pública

Os resultados da presente pesquisa oferecem subsídios que poderão possibilitar a identificação de problemas estruturais mais profundos no processo saúde/doenças e seus determinantes, principalmente em relação à sífilis na gestante e à sífilis congênita. Destaca-se como contribuição da enfermagem a possibilidade de elaborar estratégias considerando a autonomia da enfermagem no manejo desta doença, sobretudo na melhoria da assistência ao do pré-natal (prevenção, promoção e tratamento adequado), na busca ativa dos parceiros infectados, na identificação de gestantes socialmente vulneráveis e identificar as principais variáveis contextuais apontadas para uma atuação ampla e eficaz, com isso, impede-se a contaminação vertical do recém-nascido e suas sequelas.

CONCLUSÃO

A associação entre o número de casos de sífilis em gestantes e de sífilis congênita com os múltiplos indicadores sinaliza que a atuação e cuidados do enfermeiro (a) na população estudada pode reduzir de forma significativa o número de casos de sífilis na gestação, e conseqüentemente, a transmissão vertical. A atuação dos enfermeiros é essencial nas práticas(as) de atenção ao processo de saúde-doença no Sistema Único de Saúde (SUS), atendendo a um modelo de saúde voltado ao indivíduo em todos os ciclos de vida com uma prática voltada para integralidade do cuidado, com ações e intervenções frente aos determinantes de saúde. A melhoria dos múltiplos indicadores analisados sinaliza para redução significativa de ambos os casos de sífilis.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. C. *et al.* Cooperação internacional e escassez de médicos: análise da interação entre brasil, angola e cuba. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7, p. 2223-2235, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017227.03512017>.

ANJOS, J. C.; BOING, A. F. Diferenças regionais e

fatores associados ao número de consultas de pré-natal no Brasil: análise do sistema de informações sobre nascidos vivos em 2013. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 19, n. 4, p. 835-850, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-5497201600040013>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **e-Gestor Atenção Básica: Espaço para informação e acesso aos sistemas da Atenção Básica**. Disponível em: <https://egestorab.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde (SIOPS)**. Disponível em: <http://siops.data-sus.gov.br/>. Acessado em: 20 de março de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN), 2020. **Enfermagem em números**. Disponível em: <http://www.portaldaenfermagem.com.br>.

FIGUEIREDO, J. O. *et al.* Gastos público e privado com saúde no Brasil e países selecionados. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 2, p. 37-47, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042018s203>.

FORCHUK, C.; DICKINS, K.; CORRING, D.J. Social Determinants of Health: housing and income. **Healthcare Quarterly**, v. 18, p. 27-31, 14 jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.12927/hcq.2016.24479>.

GOMES, R. M. T.; CÉSAR, J. A. Perfil epidemiológico de gestantes e qualidade do pré-natal em unidade básica de saúde em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, v. 8, n. 27, p. 80-89, 1 abr. 2013. DOI: [http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc8\(27\)241](http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc8(27)241).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico. 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades: **Estimativa da População**. 2018. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ES-

TATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tábuas Completas de Mortalidade**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9126-tabuas-completas-de-mortalidade.html?=&t=o-que-e>.

KORENROMP, E. L. *et al.* Global burden of maternal and congenital syphilis and associated adverse birth outcomes—Estimates for 2016 and progress since 2012. **Plos One**, v. 14, n. 2, 27 fev. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0211720>.

LAZARINI, F. M.; BARBOSA, D. A. Educational intervention in Primary Care for the prevention of congenital syphilis. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 25, p. 0-0, 30 jan. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.1612.2845>.

MACIEL, A. G.; CALDEIRA, A. P. DINIZ, F. J. L. S. Impacto da Estratégia Saúde da Família sobre o perfil de morbidade hospitalar em Minas Gerais. **Saúde em Debate**, v. 38, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-1104.2014S024>.

MACINKO, J.; MENDONÇA, C. S. Estratégia Saúde da Família, um forte modelo de Atenção Primária à Saúde que traz resultados. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 1, p. 18-37, set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042018s102>.

MAGALHÃES, D. M. S. *et al.* Sífilis materna e congênita: ainda um desafio. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 6, p. 1109-1120, jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-311x2013000600008>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Atenção ao pré-natal de baixo risco**. Ministério da Saúde. Brasília/DF, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portal da Saúde. Índice de Desempenho do Sistema Único de Saúde. Brasília, 2012. Disponível em: www.portal.saude.gov.br. Acesso em: 28 jun. 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Inte-**

gral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Ministério da Saúde. Brasília/DF, 2022.

NEVES, R. G. *et al.* Estrutura das unidades básicas de saúde para atenção às pessoas com diabetes: ciclos i e ii do programa nacional de melhoria do acesso e da qualidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 4, 29 mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00072317>.

NEWMAN, L. *et al.* Global Estimates of Syphilis in Pregnancy and Associated Adverse Outcomes: analysis of multinational antenatal surveillance data. **Plos Medicine**, v. 10, n. 2, 26 fev. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pmed.1001396>.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 30**. Nações Unidas; 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2016**. Brasília, 2016.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Índice de Vulnerabilidade da Saúde, 2012. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download...ivsauce-risco2012.pdf> > Acesso em 25.mar. 2019.

SANTOS, A. M. A.; JACINTO, P. A.; TEJADA, C. A. O. Causalidade entre renda e saúde: uma análise através da abordagem de dados em painel com os estados do Brasil. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 42, n. 2, p. 229-261, jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-41612012000200001>.

SANTOS, J. A. F. Classe Social, território e desigualdade de saúde no Brasil. **Saúde e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 556-572, jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018170889>.

SEGURA-PÉREZ, S.; GRAJEDA, R.; PÉREZ-ESCAMILLA, R. Conditional cash transfer programs and the health and nutrition of Latin American children. *Revista Panamericana de Salud Pública*. 2016, v. 40, n. 2, pp. 124-137. Disponível em: <https://scielosp.org/article/rpsp/2016.v40n2/124-137/>.

SOUZA, J. R.; SOARES, B. R. Qualidade de vida em Minas Gerais: análise a partir de indicadores do índice mineiro de responsabilidade social (imrs). **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, v. 8, n. 54, 1 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17271/2318847275420202255>.

TOMASI, E. *et al.* Qualidade da atenção pré-natal na rede básica de saúde do Brasil: indicadores e desigualdades sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, n. 3, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00195815>.

UCHÔA, S. A. C. *et al.* Potential access to primary health care: what does the national program for access and quality improvement data show?. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 24, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1069.2672>.

VIACAVA, F. *et al.* Desigualdades regionais e sociais em saúde segundo inquéritos domiciliares (Brasil, 1998-2013). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 7, p. 2745-2760, jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018247.15812017>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global Health Sector Strategy on Sexually Transmitted Infections 2016-2021**. Geneva: WHO; 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Guidelines for the treatment of Treponema pallidum (syphilis)**. Geneva: WHO; 2016.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL – OS DESAFIOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

EMERGENCY REMOTE TEACHING - LITERACY PROCESS CHALLENGING OF STUDENTS FROM LITERACY INITIAL CYCLE.

TIAGO, Maria Aparecida Mendes¹

SILVA, Aparecida Batista Baleeiro²

MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira³

RESUMO

O artigo realiza uma reflexão sobre o processo de letramento dos alunos no ciclo inicial de alfabetização no ensino remoto emergencial. Tem por objetivo compreender como foram desenvolvidas as atividades de leitura, escrita e oralidade, considerando o processo de letramento em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental durante o ensino remoto numa escola pública do município de Espinosa – Minas Gerais, entre os anos de 2020 e 2021. A metodologia adotada teve abordagem qualitativa em que procedeu-se com a realização de entrevistas semiestruturadas com três professoras de uma escola pública. As atividades durante o ensino remoto aconteceram por meio do envio de atividades e áudios explicativos através do aplicativo *WhatsApp* e aulas síncronas e assíncronas. Como resultados do estudo, constatou-se que para que seja de fato possível realizar atividades de leitura, escrita e oralidade numa perspectiva de letramento, se faz necessário uma didática específica que não foi possível realizar a contento durante o ensino remoto, devido as condições de acessibilidade dos alunos aos recursos tecnológicos, bem como, as situações específicas concretas e de interação real que tal prática exige. Conclui-se que, o contexto pandêmico que assolou o nosso país e o mundo, dificultou o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita, especialmente para classes menos favorecidas, evidenciando a desigualdade predominante em nossa sociedade.

Palavras-chave: Docência. Processo de Letramento. Ensino Remoto.

ABSTRACT:

The article reflects on the literacy process of students in its initial cycle during emergency remote teaching. It aims to understand how reading, writing and orality activities were developed, considering the literacy process in classes of the 3rd year of Elementary School during remote teaching in a public school in the city of Espinosa - Minas Gerais, in the years 2020 and 2021. The methodology adopted had a qualitative approach in which semi-structured interviews were carried out with three teachers from a public school. The activities during remote teaching took place through activities and explanatory audios sending on *WhatsApp* application plus synchronous and asynchronous classes. As a result of the study, it was found out that in order to actually be able to accomplish reading, writing and orality activities from a literacy perspective, it is necessary to have a specific didactic that was not possible to satisfactorily perform during remote teaching, due to the accessibility conditions of the students to technological resources, as well as the specific concrete situations and real interaction that such practice requires. It is concluded that the pandemic context that devastated our country and the world, made the teaching-learning process of reading and writing difficult, especially for underprivileged classes, evidencing the prevailing inequality in our society.

Keywords: Teaching. Literacy Process. Remote Teaching.

¹ Mestranda em Educação do PPGE da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES Montes Claros/MG

² Acadêmica de disciplina isolada do PPGE da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

³ Doutora em Educação pela UFU, professora do PPGE da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

INTRODUÇÃO

Em meados de março do ano de 2020 no Brasil, a educação foi marcada por um momento desafiador, devido ao surgimento do novo coronavírus, denominado (COVID-19). Diante do surgimento de inúmeros casos a COVID-19, foi caracterizada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Em face do exposto, foram adotadas medidas de contingenciamento para evitar a propagação da doença, dentre elas incluem a aglomeração de pessoas e o isolamento social. Perante as medidas implantadas pelos governos, foi decretado em esfera estadual e municipal, a suspensão das atividades presenciais para todas as escolas da rede pública e particular.

Com a interrupção das aulas, as escolas tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas e criar estratégias para continuar com o ensino e viabilizar a aprendizagem das crianças. Dentre as estratégias adotadas as escolas adaptaram o Projeto Político Pedagógico, inserindo as atividades do REANP – Regime Especial de Atividades não Presenciais, bem como foram adaptados os planejamentos e a prática docente, inserindo atividades *online* via *whatsapp*, com envio de vídeoaulas e atividades, aulas síncronas via *google meet*, assim como foram produzidos material impresso para os alunos acompanharem as aulas síncronas e assíncronas, os então denominados PETs – Planos de Estudos Tutorados.

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada com foco na investigação sobre as atividades que foram desenvolvidas envolvendo as práticas de leitura e oralidade em turmas do 3º ano ensino fundamental durante o ensino remoto emergencial.

O interesse pelo tema incidiu pela necessidade de aprofundar a discussão sobre as atividades de leitura que foram desenvolvidas com foco no letramento em turmas do 3º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental, e ainda da experiência como educadora e sobretudo por se tratar do ensino remoto durante a pandemia.

É importante ressaltar que no letramento está implícito a compreensão de que aprender a ler e escrever traz consequências (social, política, econômica, cognitiva, linguística) para o grupo social em que esteja introduzido e para o indivíduo que aprende a usar a língua escrita

(SOARES, 1998). Entende-se que, é o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Nesse contexto, o objetivo do estudo foi conhecer e compreender as atividades de leitura, escrita e oralidade que foram utilizadas pelas professoras em turmas do 3º ano do ciclo inicial de alfabetização, durante o ensino remoto no período de pandemia.

Assim, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Os alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Espinosa-MG conseguiram participar das atividades de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial (2020 -2021)?

LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Ler e escrever são ações simultâneas que são intrinsecamente aprendidas no ambiente escolar, já o letramento incide nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, que o indivíduo adquire antes da educação formal. A criança antes de ir à escola já tem contato com os diferentes textos no meio social, a saber: revistas, jornais, gibis, panfletos, dentre outros e esses a induzem a refletir sobre a leitura, o que estimula a ler e a escrever.

Segundo Soares (2003), letramento é o resultado da apropriação da leitura e da escrita, é condição daquele que aprendeu a ler e escrever. Entende-se que o letramento difere da alfabetização, pois este é compreendido como um processo aprendido na escola formal, o letramento é social, a escola que se apropria dele. Letramento é um conjunto de práticas sociais que usam da leitura e da escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em distintos contextos e com objetivos específicos (KLEIMAN, 1999). Apesar das diferenças conceituais, ambas as autoras se referem ao envolvimento dos sujeitos com a leitura e a escrita (LEITE, 2010).

Assim, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita de modo formal não pode ser desvinculados com o meio social no qual o aluno se insere, pois a escola não pode ser configurada como um mundo insulado sem a finalidade de preparar o indivíduo para o meio social.

De acordo com Soares (2008, p. 57), “um

grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos”. Assim, a escola deve criar estratégias de trabalhar a leitura e a escrita no contexto do letramento, pois os alunos chegam à escola com a concepção de letramento do meio onde ele vive. Freire (2008) completa que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Percebe-se com ideia do autor, que as práticas iniciais de leitura e escrita devem se dar de forma dialógica entre educador e educando, contextualizando com o conhecimento prévio do estudante, ou seja, do que tem significado, e a partir daí surge a palavra geradora e conseqüentemente outras palavras e novos conhecimentos.

METODOLOGIA

A metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p.16). A partir desta premissa procurou-se a partir da realidade pesquisada conhecer as atividades de leitura, escrita e oralidade que foram utilizadas pelas professoras em turmas do 3º ano do ciclo inicial de alfabetização, durante o ensino remoto no período de pandemia.

Considerando que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2002, p. 17), foi possível realizar momentos de interação onde os professores, através de seus relatos, expuseram sobre as práticas de ensino da leitura e escrita, e suas propostas de alfabetização durante o período de distanciamento social e isolamento imposto pela pandemia da COVID 19.

A fim de saber se os alunos conseguiram participar das atividades de leitura, escrita e oralidade durante o ensino remoto é que foi realizada a presente pesquisa; considerando o que enfatiza Minayo “toda investigação inicia por um problema, uma questão, uma dúvida, ou uma pergunta, articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.” (MINAYO, 2002, p. 18).

Com a perspectiva de investigar o tema em voga, considerou-se para organização da metodologia de pesquisa a abordagem fenomenológica que mediante a concepção defendida por Triviños (1987) destaca a ideia de ser

a realidade construída socialmente e a educação o principal agente de socialização, em que a fenomenologia considera que a socialização se dá em uma relação de reciprocidade.

Bem como, foi considerado ainda o que também nos indica Triviños quando este afirma que “o pesquisador apresenta uma situação que precisa ser esclarecida” (1987, p. 93). Há portanto, entre os educadores a necessidade de se conhecer, ou esclarecer se foi possível desenvolver a prática de alfabetização e letramento durante o período de atividades remotas, desenvolvidas em função do isolamento social ocorrido no período de 2020 e 2021 em que as escolas foram fechadas em decorrência da pandemia.

Com uma abordagem qualitativa a pesquisa foi estruturada com a proposta de realização de entrevistas com 03 (três) professoras do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Espinosa – MG, sendo esta pesquisa “essencialmente descritiva” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128) realizada a partir de entrevistas semiestruturadas e (TRIVINÕS, 1987), apoiados em estudos do campo.

O PROCESSO DE LETRAMENTO E A REALIDADE PESQUISADA

O grande desafio vivenciado no contexto educacional no período pandêmico foi adaptar as atividades didático- pedagógicas para torná-las consonantes ao ensino remoto, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos, frente ao isolamento social e a impossibilidade da realização de aulas presenciais.

Nesta perspectiva o desafio se deu com igual agravante no que diz respeito ao processo de ensino inicial da leitura e escrita, especialmente no tocante à realização deste processo de forma contextualizada, discursiva, como propõe Soares (2006) alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Foi possível desenvolver uma prática de leitura, escrita e oralidade, numa perspectiva de letramento, no contexto de realização de aulas remotas? Quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas que propiciaram às crianças oportunidades de praticar a leitura numa perspectiva contextualizada? Como aconteceu este fazer pedagógico? Os alunos conseguiram participar das atividades pro-

postas durante a pandemia? São indagações que foram consideradas e conduziram à realização da pesquisa.

O desenvolvimento de atividades não presenciais foi a opção adotada para que crianças, adolescentes, jovens e estudantes em geral não ficassem sem acesso às atividades escolares no período de isolamento em decorrência da situação pandêmica enfrentada pelo país e pelo mundo. Segundo Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir em uma esfera cognitiva. Assim, pressupõe-se que em meio aos desafios nesse período de aulas remotas, os materiais disponíveis digitalmente, como: vídeos, imagens, animações, áudios, leituras de livros infantis e poemas, bem como as atividades lúdicas constituíram grandes aliados nesse caminho para o estímulo e o desenvolvimento da leitura e da escrita e consequentemente a aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37) enfatizam que: “Ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado. O ato de ler não é apenas decodificar, é atribuir sentido ao texto, é compreender, interpretar e acima de tudo ser capaz de eficazmente fazer relações com o que já foi percebido e vivenciado”, a leitura e escrita desenvolvida nesta perspectiva constituem-se em práticas que conduzem a um processo de letramento.

É importante considerar que durante a pandemia todo o processo de uso das ferramentas midiáticas, a realização e cumprimento de atividades não presenciais se constituíram um aprendizado recíproco em que pais/famílias, crianças e professores aprenderam juntos, embora distantes, e aqui ratificamos esse pensamento com o que diz Freire (1989, p. 71), “não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa da nossa prática”.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Iniciamos a entrevista com as professoras com a seguinte questão: Como foram desenvolvidas as práticas de leitura e oralidade em sua turma do 3º ano do Ensino Fundamental durante o ensino remoto no período da pandemia?

Professora 1: A leitura e oralidade sempre estiveram presentes em todas as propostas de atividades, com as aulas *online* feitas por chamada de vídeo de *WhatsApp*. Trabalhamos a leitura e oralidade como forma de instigar os alunos sobre o conteúdo e atividades do dia. Participavam todos os alunos, com o tema abordado, complementávamos com a leitura de livros, quadrinhas, notícias e histórias contidas no próprio material de estudo, Pet – Plano de estudos tutorados (P1, 25 de setembro 2021).

Professora 2: Na realização de aulas síncronas duas vezes por semana pedia que realizassem a leitura de textos e das questões a serem trabalhadas. Realizando leitura mensal através de vídeo chamadas para verificar e aprimorar a leitura e a oralidade de cada um (P2, 25 de setembro 2021).

Professora 3: As atividades de leitura e oralidade eram desenvolvidas a partir das atividades do PET (Plano de Estudos Tutorados) que eram lidas, explicadas e também solicitava-se aos alunos que fizessem a leitura e apresentassem em vídeos e áudios (P3, 25 de setembro 2021).

São relatos semelhantes, em que foi possível observar que as atividades de leitura, escrita e oralidade foram em suma realizadas de forma limitada ao PET¹ – plano de estudos tutorados, ou seja, não foi possível ampliar significativamente à outras práticas de leituras, diversificadas e contextualizadas. Neste sentido, o aproveitamento dos alunos durante as atividades presenciais é maior e melhor, haja vista, as inúmeras dificuldades que permeiam a prática docente nas atividades remotas no que se refere a prática de leitura e oralidade, em função da distância entre docente e discentes. E existe ainda, como elucida Machado (2020), o acesso limitado as mídias e tecnologias por parte dos alunos, o despreparo e a pouca disponibilidade de tempo dos pais ou responsáveis para auxiliar nas atividades, é o que esta denominou de desafios da realidade atual. Sendo este um contexto imbuído de dificuldades que não contribuíam para a realização de atividades que pudessem favorecer o processo de letramento.

Para maior esclarecimento sobre o assunto pesquisado, perguntou-se às professoras o que entendem por letramento:

Professora 1: O letramento é o desenvolvimento do uso componente da leitura e escrita. Um aluno letrado sabe usar a leitura e escrita de acordo com as demandas sociais, como organizar uma fala, se informar, interagir, seguir receitas, interpretar textos e

compreender (P1, 25 de setembro 2021).

Professora 2: Entendo como sendo o domínio competente da leitura e escrita e saber utiliza-lo em situações do cotidiano, que precisamos ler e produzir textos reais (P2, 25 de setembro 2021).

Professora 3: É saber fazer uso da leitura e escrita em diversas situações (P3, 25 de setembro 2021).

As professoras apresentam uma definição de letramento vinculada ao uso social da leitura e a escrita, ou seja, possuem a visão do letramento a partir do que elucida Soares:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico (SOARES, 2004, p. 96).

Considerando a concepção descrita pelas professoras e a fim de ter detalhamentos sobre o letramento durante o ensino remoto emergencial, fez-se a seguinte indagação: Durante o ensino remoto foi possível desenvolver atividades de leitura numa perspectiva de letramento? Descreva como foi.

Professora 1: Sim, o objetivo era trabalhar a realidade por meio da leitura do mundo, notícias, reportagens, histórias, receitas entre outros. Produzir significado e sentido por meio da leitura, instigando e interagindo o aluno a discutir com os colegas nas aulas online sobre o tema trabalhado, interpretando e compreendendo o assunto da aula (P1, 25 de setembro 2021).

Professora 2: Sim. Tentei despertar o interesse e a curiosidade pela leitura realizando algumas atividades: Leitura individual mensal através de chamada de vídeo, Atividades de produção textual (cartas, bilhetes, receitas...), Projeto de leitura semanal com interpretação através de formulários (P2, 25 de setembro 2021).

Professora 3: Procurei relacionar a prática da leitura e oralidade a assuntos, textos e gêneros textuais vinculados a atuação e participação dos alunos no meio em que vivem, a exemplo: estudamos, lemos e discutimos notícias da nossa cidade, de forma a interpretá-las e compreendê-las (P3, 25 de setembro 2021).

Percebe-se nestes relatos a evidência do entendimento do letramento vinculado à prática da leitura em suas funções sociais.

Ainda no desenvolvimento da entrevista

ta indagamos se houve avanço perceptível no desempenho dos alunos e como elas definem o desempenho dos mesmos, no que diz respeito a prática da leitura e a oralidade.

Professora 1: Sim, pude perceber que por meio da leitura e da oralidade se constituiu e desenvolveu a interação, interpretação, comparar diferentes pontos de vista e argumentar sobre diversos assuntos (P1, 25 de setembro 2021).

Professora 2: Não, poucos alunos avançaram. Alguns apresentam ainda muitas dificuldades de leitura e interpretação, erros de ortografia e produção textual (P2, 25 de setembro 2021).

Professora 3: Pouco avanço, as propostas de leitura e oralidade na modalidade remota, foram insuficientes para obtenção de um bom desenvolvimento, especialmente em decorrência da acessibilidade de vários alunos aos recursos tecnológicos (P3, 25 de setembro 2021).

Há uma divergência de opinião entre as professoras em decorrência da realidade vivenciada pelos alunos que estas atendem, sendo, que se constitui maioria os alunos que tiveram avanço mínimo no que tange à leitura, escrita e oralidade, considerando, as práticas incipientes desenvolvidas e a impossibilidade de acesso aos meios tecnológicos necessários para participar de atividades de leitura, escrita e oralidade de maneira constante e em tempo real. Esses relatos confirmam os dados do INEP - (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que aponta que o percentual de alunos com problemas em Língua Portuguesa e na alfabetização passou de 15,5% em 2019 para 33,8% em 2021, diante dos dados é possível perceber o quanto o contexto gerado pela COVID19 agregado às dificuldades encontradas por escolas e alunos para adaptar à realidade do cenário pandêmico afetaram o desempenho dos estudantes no que alude a aprendizagem e/ou aprimoramento da leitura e escrita por meio das atividades desenvolvidas no ensino remoto emergencial.

De acordo com o que evidenciaram, nem sempre era possível ter o *feedback*, se os alunos realmente estavam entendendo e/ou aprendendo; ratificando assim que nem sempre era possível ter um contato constante e específico com os alunos para trabalhar atividades de leitura e oralidade, atividades estas que são essenciais para desenvolver momentos de ensino da leitura e escrita numa perspectiva do letramento.

As atividades possíveis de serem desenvolvidas na realidade do ensino remoto foram incipientes para promover uma prática de leitura e oralidade que conduzissem ao letramento, pois tais atividades precisavam ser desenvolvidas de maneira mais abrangente, pontuais e específicas, em que os alunos pudessem vivenciar práticas de leitura e oralidade contextualizadas por meio de atividades concretas, reais e extraescolares, compreendendo de fato a função social da leitura e da escrita, concordando com Soares (2006) quando esta afirma que: é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Por assim ser, indagamos sobre os principais aspectos que as professoras consideram dificultadores no exercício da leitura, escrita e oralidade remota?

Professora 1: As dificuldades encontradas nesse período foram a falta de recurso para então desenvolver um ótimo trabalho com os alunos de modo remoto, principalmente em relação às dificuldades de leitura. A escola é um ambiente onde a criança tem a capacidade de se desenvolver fisicamente e intelectualmente, pois é no contexto escolar que a criança aprende a conviver e respeitar as diferenças como também ampliar conhecimentos através de contatos com a diversidade cultural, social e uma variedade de materiais concretos para fazer bom uso da leitura e oralidade como gibis, livros, cadernos, murais de leitura, dicionários, conversas e discursões sobre o tema trabalho, textos diversos entre outro (P1, 25 de setembro 2021).

Professora 2: O distanciamento (professor/aluno/escola), as ferramentas utilizadas no processo remoto (*internet* e aparelhos tecnológicos) nem todos tinham acesso o tempo todo (P2, 25 de setembro 2021).

Professora 3: O pouco contato direto com os alunos, as atividades restrita ao PET, e a impossibilidade de realizar atividades diversificadas e coletivas, pois, a realidade dos alunos com relação à acessibilidade ao celular com *internet* para participar das atividades síncronas não permitiam (P3, 25 de setembro 2021).

As respostas a este questionamento vêm ratificar a falta de recursos tecnológicos predominante no contexto social e familiar dos estudantes, não só desta escola, mas da realidade brasileira, cuja maioria não conseguiu acompanhar de forma quantitativa e qualitativa as atividades realizadas durante o ensino remoto emergencial. Outra questão presente nas narrativas das professoras é a importância

e necessidade da interação, da participação, do contato presencial e da troca de experiências, para que haja aprendizagem e uma construção do saber, o que se tornou difícil no contexto de distanciamento, devido aos inúmeros empecilhos já elencados. Pois, muito embora os recursos tecnológicos já existam há bastante tempo, e deveriam estar a serviço da educação, estes ainda não faziam e não fazem, parte da vida da maioria dos docentes e discentes de maneira contundente. Segundo Moran (2008), com o advento dos recursos computacionais surgiram novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos professores explorar novas formas de ensinar, e aos alunos, novas formas de aprender. Mas o fato é que estas possibilidades inovadoras de ensinar e aprender ainda hoje não são acessíveis às classes populares, o que ficou explicitamente comprovado neste período de atividades remotas, vindo a se constituir ponto dificultador para ensinar em qualquer ano de escolaridade, e em especial no ciclo inicial da alfabetização, contexto em que se deu a pesquisa.

Para complementar o posicionamento anterior, as professoras citaram fatores que responderam à pergunta: O que contribuíram, de maneira favorável, para o trabalho pedagógico durante o trabalho remoto neste processo?

Professora 1: O comprometimento e interação dos alunos nas aulas online (P1, 25 de setembro 2021).

Professora 2: A participação e empenho das famílias no processo de ensino aprendizagem. O empenho dos alunos na realização das atividades propostas. O comprometimento do professor na busca de novas formas de superar as dificuldades e paralelamente promover o aprendizado (P2, 25 de setembro 2021).

Professora 3: A vontade das crianças em participar de tudo que foi proposto, embora muitos não conseguiram ter o acesso que desejavam, e a participação das famílias durante as atividades. Assim como o envolvimento nosso enquanto profissionais, que precisamos aprender e ressignificar a nossa prática adequando as necessidades do momento, aprendendo a manusear as tecnologias e os recursos diversificados que envolvem os meios tecnológicos (P3, 25 de setembro 2021).

Mediante estes relatos é importante destacar o empenho das famílias em buscar alternativas para as crianças participarem das atividades não presenciais, ao compartilhar celulares, auxiliar nas atividades, mesmo sem o aptidão

para exímia função, bem como o interesse dos estudantes em participar, mesmo sem as condições e os recursos adequados. As professoras consideraram estes pontos satisfatórios para sua prática, o que nos mostra que no processo de ensino aprendizagem que fora imposto, em decorrência da situação pandêmica instaurada no mundo, foi necessário ressignificar o fazer docente, rever a participação discente, muitos foram os desafios encontrados durante o respectivo percurso.

A importância do letramento no ciclo inicial da alfabetização é inegável, e os professores de maneira superficial reconhecem tal relevância, contudo, o contexto de atividades remotas dificultou o processo, tornando inviável que a prática de leitura com realização de eventos de letramento fosse desenvolvida.

E atribuindo destaque a importância do letramento coadunamos com o pensamento de Soares (2006), e o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Os resultados da pesquisa mostram que não foi possível desenvolver atividades de ensino da leitura que conduzam ao letramento, contudo, finalizamos a pesquisa com o esperar de Freire, nosso pensar, nosso planejar, nosso futuro “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90). Que esta prática remota, sirva de aprendizagem e referência para melhorias significativas das práticas docentes presenciais que certamente farão parte por muitos e muitos anos da vida profissional dos envolvidos nesta pesquisa. E que os prejuízos sofridos pelos discentes possam ser minimizados e que uma bela história ainda possa ser traçada, fazendo uso da leitura e oralidade em todas as suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de usar a leitura no dia a dia escolar e social é de extrema importância na contexto atual, assim as ações pedagógicas e docentes que propiciem aos alunos tornarem-se pessoas leitoras e letradas se constituem um diferencial na vida dos estudantes no ambiente escolar e fora dele. Com base neste pensamen-

to, a pesquisa nos possibilitou conhecer como foi realizado o processo de letramento no ciclo inicial de alfabetização durante o ensino remoto emergencial.

Portanto, no que se refere ao letramento, ficou claro que para que seja de fato possível realizar uma prática de leitura, oralidade numa perspectiva de letramento, se faz necessário uma didática específica que não foi possível realizar a contento durante o ensino remoto, devido as condições de acessibilidade dos alunos aos recursos tecnológicos, bem como, às situações específicas concretas e de interação real que tal prática exige.

Conclui-se, que o contexto pandêmico que assolou o nosso país e o mundo, dificultou o processo ensino aprendizagem, especialmente para classes menos favorecidas, evidenciando, a desigualdade predominante em nossa sociedade. O que vai demandar de todos os educadores, um esforço para superar as dificuldades surgidas durante o ensino remoto, mas que as atividades presenciais, que ora já se estabeleceram como realidade possam trazer novas possibilidades aos docentes e discentes, especialmente no que concerne ao letramento e consequentemente a formação contextualizada, dinâmica e interacionista de cada aluno.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Alfabetização de Brasileiros Piorou na Pandemia. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/alfabetizacao-de-brasileiros-piorou-na-pandemia-diz-inep/#:~:text=A%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20brasileiros%20durante,33%2C8%25%20em%202021.pesquisado%20em%2001%2F10%2F2022%20as%2015H36min>.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LANA, Raquel Martins et al. **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 3 [Acessado 30 Julho 2021], e00019620. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-3111-00019620>>

org/10.1590/0102-311X00019620>. Epub 13 Mar 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>.

MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta. **Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 58-68. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social Teoria, método e criatividade**. 21ª Edição. Ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia**. 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/ino-vhtm>. Pesquisado em 23/07/2021.

Organização Mundial da Saúde (OMS) - Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. a.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed, São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**.

São Paulo: Contexto, 2003. a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. b

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa. São Paulo (52): 18-24. fev. 1985. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/files/arquivo/5-Artigo-As-muitas-facetadas-alfabetizacao.pdf>

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.b

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**/Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA: SIGNIFICADOS SOCIOSEMIÓTICOS (RE)CONSTRUÍDOS NA LINGUAGEM PUBLICITÁRIA

MULTIMODALITY IN THE CLASSROOM: SOCIOSEMIOTIC MEANINGS (RE)CONSTRUCTED IN
ADVERTISING LANGUAGE

RAMOS, Maria Clara Gonçalves (bolsista CNPq)¹

PAES, Vera Lúcia Viana de (bolsista Fapemig)²

NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro³

BRAGA, Samuel Parrela ⁴

RESUMO:

Nas interações sociais, a linguagem verbal não é mais o único ou o principal modo semiótico utilizado, devido à plasticidade linguística com que a sociedade atribui sentido às experiências do mundo e aos eventos sociais. Por conseguinte, multisssemioses são utilizadas por empresas para atingir, persuadir e vender um produto, envolvendo, psicologicamente, o consumidor prospectado, e, por isso, o *marketing* de marcas de cervejas vem (re)adequando a linguagem e a simbologia de anúncios publicitários. Neste estudo, fruto do projeto *A Promoção do Ensino-Aprendizagem da Leitura de Textos Midiáticos Multimodais na Educação Básica*, financiado pela Fapemig, pergunta-se: em que medida modos semióticos (des)naturalizam, num percurso socio-histórico, marcas avaliativas do patriarcalismo em gênero publicitário? A partir disso, objetiva-se descrever, discutir e analisar como implicações do nível extralinguístico se traduzem no sistema semiótico visual na (re)semiotização da identidade feminina. Para tanto, vale-se da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]) e da *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]), numa análise histórico-comparativa, de base qualitativo-interpretativista, de duas peças publicitárias de campanhas da Skol: *Garota do Tempo Skol* (2009), alocada em pontos de venda, e *Match com Anitta* (2020), publicada no Twitter. Justifica-se por buscar possibilitar a professores da rede básica discutir e analisar (re)construções

sociosemióticas em gêneros e refletir sobre elas, podendo ampliar intervenções didático-pedagógicas para uma leitura proficiente dos alunos. Conclui-se que textos, na interação com a sociedade, projetam múltiplos significados semiótico-imagéticos, a que professores devem se atentar, buscando preparar os alunos, com a conscientização da importância de saber interpretar discursos persuasivo-manipulativos, tornando-os mais críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade. Semiótica Social. Ensino Básico. Cerveja Skol.

ABSTRACT:

In social interactions, verbal language is no longer the only or the main semiotic mode used, due to the linguistic plasticity with which society attributes meaning to world experiences and social events. As a result, companies use multiple semioses to target, persuade and sell a product, psychologically involving the prospective consumer, which is why beer brand marketing has been (re)adapting the language and symbolism of advertisements. This study, which is the result of the project Promoting the Teaching-Learning of Reading Multimodal Media Texts in Basic Education, funded by Fapemig, asks: to what extent do semiotic modes (de)naturalize, in a socio-historical context, evaluative marks of patriarchy in an advertising genre? The aim is to describe, discuss and analyse how the implications of the extralinguistic level are

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFSM - Santa Maria/RS - mariaclararamos43@gmail.com

² Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Montes Claros/MG, verapaes2@gmail.com

³ Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora adjunta efetiva na Unimontes. Montes Claros/MG, arletenepo@gmail.com

⁴ Graduando em Letras Português pela Unimontes. Montes Claros/MG, bolsista Fapemig sampbraga0@gmail.com

translated into the visual semiotic system in the (re)semiotization of female identity. To this end, it makes use of Systemic-Functional Grammar (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]) and Visual Design (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]), in a qualitative-interpretative historical-comparative analysis of two advertising pieces from Skol campaigns: Garota do Tempo Skol (2009), placed at points of sale, and Match com Anitta (2020), published on Twitter. It is justified by the fact that it seeks to enable primary school teachers to discuss and analyze sociosemiotic (re)constructions in genres, and to reflect on

them, which can expand didactic-pedagogical interventions for proficient student reading. The conclusion is that texts, in their interaction with society, project multiple semiotic-imagetic meanings, which teachers should pay attention to, seeking to prepare students by raising awareness of the importance of knowing how to interpret persuasive-manipulative discourses, making them more critical.

KEYWORDS: Advertising. Social Semiotics. Primary Education. Skol Beer.

INTRODUÇÃO

Raiz de uma tradição ocidental sexista, a identidade feminina comumente esteve fincada a um ideal servil, dócil e pudico quando constituísse família, e sexualizada, objetificada e atraente (Hooks, 2018) quando não tivesse compromisso afetivo com um homem, contexto no qual a heteronormatividade se fez parâmetro. Nessa realidade, relações de poder se cristalizam, estando a mulher refém (Hooks, 2019), em menor ou maior grau, a valores patriarcais e, muitas vezes, misóginos.

Devido a valores que caracterizam o feminino de forma reducionista, principalmente voltado ao corpo como objeto de desejo sexual, a mulher é representada por convenções que categorizam comportamentos, a exemplo da publicidade que tipificavam-na como objeto de desejo sexual de homens, atrelado ao consumo de bebidas alcoólicas, discurso que atualmente vem sendo ressignificado.

As transformações pelas quais o mundo passa, num cenário cuja(s) hiperconexão(ões) de ideias, crenças, marcas avaliativas, predileções (Lévy, 2010), são o retrato de uma sociedade cibernética, constituem um pano de fundo para que multimodos de significação do mundo e dos eventos sociais também se ressemiotizem. Nesse prisma, semioses imagéticas se projetam sistemática e funcionalmente com potencial expressivo para (re)construção de significados, reverberando como os textos não mais se restringem ao sistema semiótico de linguagem verbal, uma vez que a noção de existência no mundo é multifacetada.

Acompanhando essas remodelações por que o mundo passa, os documentos oficiais da

educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular, reorganizam os direcionamentos do processo ensino-aprendizagem para professores, buscando congrega peculiaridades à realidade da sociedade globalizada e hiperconectada. Por uma concepção de escolarização *freiriana* que versa sobre uma intervenção pedagógica, na qual a historicidade do aluno é valorizada (Brasil, 2018), professores, em especial de Língua Portuguesa, são instruídos a adotarem gêneros que dialogam com o universo extralinguístico dos discentes, buscando oportunizar identificações, e, com isso, motivação ao estudo, já que eles costumam significar o que estudam.

Por isso, gêneros multissemióticos devem ser recorrentes como intervenções didático-pedagógicas. Nesse sentido, atende-se à dimensão plena da formação de um cidadão que interpreta, reflete, questiona e critica eventos sociais materializados na vida por diferentes representações e modos semióticos, com que os estudantes interagem (Brasil, 2018). Essa realidade, segundo Rojo (2009), prova a plasticidade linguística do século XXI, que desponta a importância de práticas de multiletramentos na sala de aula, visto que, seguindo os documentos parametrizadores da educação, se identifica a urgência de uma sociedade capaz de se posicionar multissemioticamente, com uma leitura de mundo sociossemiótica crítico-responsiva.

A carência de uma leitura mais atenta às sutilezas que envolvem textos híbridos, sobretudo de gêneros manipulados nas mídias digitais (*posts, frames, memes, charges, tirinhas* etc.), é o reflexo, entre outras razões, de lacunas na proficiência leitora de alunos da educação básica. Isso se confirma pelos últimos dados

do Sistema de Avaliação da Educação Básica, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referentes a 2021, em que, se comparado à edição de 2019, houve uma queda na proficiência em língua portuguesa, principalmente nos anos finais do ensino médio nas capitais e no interior.

Esse percalço se distancia do disposto no preâmbulo constitucional brasileiro da formação de uma sociedade capaz de gozar de direitos básicos, como acesso a uma educação de qualidade. Na realidade do ensino propedêutico, verifica-se um conjunto de percalços (Saviani, 2010), a exemplo da falta de formação continuada a professores, infraestrutura adequada, provimento de recursos pedagógicos básicos.

Pela linguagem multissemiótica, se se pensar na publicidade, percebe-se que os diferentes modos de comunicação passaram a ser uma estratégia pela qual o mercado publicitário, por exemplo, atrai consumidores e impulsiona o crescimento exponencial da venda de produtos ou serviços, bem como a desnaturalização de alguns estereótipos cristalizados historicamente. Ao combinar multimodos, as campanhas de *marketing* podem criar interações mais dinâmicas e envolventes, metáforas visuais, emoções diversas, cenários e ambientes, aumentando a percepção de qualidade e confiabilidade de uma marca. Nessa comunicação, a clareza e a eficácia podem influenciar, positivamente, as decisões de compra.

Após essas considerações, neste estudo, fruto do projeto *A Promoção do Ensino-Aprendizagem da Leitura de Textos Midiáticos Multimodais na Educação Básica*, proposta n.º APQ-02863-22, financiada pela Fapemig, busca-se responder: em que medida recursos semióticos linguístico-imagéticos (des)naturalizam, num percurso socio-histórico, marcas avaliativas do patriarcalismo na publicidade? Com esse questionamento, objetiva-se descrever, discutir e analisar como, pelos contextos de cultura e situação, o sistema semiótico visual atua na (re)semiotização da identidade feminina em duas peças publicitárias da *Skol*, cotejadas em anos distintos.

Este estudo se justifica por apresentar o modo como a *Skol* busca (re)construir a identidade publicitária dela, deixando de produzir campanhas que comungam ideais conservadores, patriarcais, machistas, preconceituosos,

e elaborando, a partir de 2017⁵, um discurso publicitário mais ligado à desnaturalização da objetificação feminina. Ademais, busca oportunizar o entendimento crítico-reflexivo de que reformulações em agendas político-ideológicas refletem, estrategicamente, na mídia publicitária, visando à aproximação com o consumidor prospectado e à venda.

Justifica-se, ainda, por buscar possibilitar, pela leitura de textos multimodais, como a publicidade, que professores da rede básica de ensino discutam e analisem (re)construções sociossemióticas (Rojo; Moura, 2012) e reflitam sobre elas, podendo ampliar intervenções didático-pedagógicas que dialogam com a realidade do mundo e dos alunos, para uma leitura proficiente. Assim, ao fomentar uma leitura plurissignificativa, pode-se possibilitar um engajamento mais responsivo-crítico e consciente deles.

Metodologicamente, de base qualitativo-interpretativista, numa análise histórico-comparativa, comparam-se duas publicidades da *Skol*: das campanhas *Garota do Tempo Skol* (2009) e *Match com Anitta* (2020), apoiando-se no quadro teórico da Gramática Sistemico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), para a qual a léxico-gramática e o nível semântico-discursivo representam uma dada cultura, e, portanto, crenças. Nela, destacam-se influências extralinguísticas dos contextos que interferem na linguagem como escolhas e combinações semióticas, dando enfoque ao nível extralinguístico *hallidayano* dos contextos de cultura e situação, analisando as variáveis. Soma-se a esse aparato a Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]), segundo a qual paisagens visuais representam multissemiões, numa sintaxe visual que dialoga com o sistema semiótico da linguagem verbal. Imageticamente, priorizamos os *significados representacionais conceituais e interativos* na significação multimodal do arquétipo feminino.

Além da introdução, este artigo se organiza em três seções. Na primeira, destacam-se contribuições teórico-metodológicas da Gramática Sistemico-Funcional, de agora em diante GSF, e da Gramática do *Design Visual*, doravante GDV, com ênfase nas categorias selecionadas. Na segunda, apresentam-se a metodologia e os procedimentos metodológicos.

⁵ Segundo Sacchitiello (2017), em 2017, a Ambev se retratou, reconheceu e pediu desculpas à sociedade pelo modo como mulheres foram estereotipadas em campanhas publicitárias da empresa, afirmando que, ciente das transformações pelas quais a sociedade passa, a indústria também se remodelaria.

Por último, evidenciam-se os resultados e a discussão da análise sociossemiótica do *corpus* selecionado, seguidos, por fim, das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A (re)configuração sógnica das estratégias de publicidade

A publicidade de bebidas alcoólicas, seja na mídia televisiva, seja no ciberespaço, não configura, com base no legislativo brasileiro, uma atitude de infração, desde que o teor alcoólico não ultrapasse 13 graus e a publicidade aconteça entre 21h. e 6h., segundo Pinsky (2009). Por essa razão, mesmo sendo pauta que fragmenta opiniões, indústrias cervejeiras, como a *Ambev*, estão aptas a comercializar nas redes sociais, com discurso publicitário carregado de representações de alegria, despreocupação, sociabilidade e certa sensualidade. Pilar do sistema capitalista, a conexão recíproca entre publicidade cervejeira e consumidor em potencial estabelece o resgate de valores já acordados socialmente de que, desde a antiguidade, nos tempos pré-bíblicos (Escohotado, 1996), a inclusão de bebidas alcóolicas em confraternizações representava sinônimo de recompensa e deleite.

Por essa via, gêneros publicitários convergem multimodos semióticos com interesse de envolver, psicologicamente, consumidores prospectados, despertando neles necessidade de consumir cervejas, por exemplo. Para isso, com traços notadamente sexistas e patriarcais, publicitários envolvidos na direção de *marketing* de empresas cervejeiras, no passado, estabeleciam uma confluência de identidades, com vozes que, juntas, relegavam a mulher à posição de subserviência e objetificação. A sociedade, ao comungar a crença de que atividades laborais são estressantes, desgastantes, rotinizadas, transfere ao consumo de cerveja uma oportunidade de descanso e prazer, pois, conforme salienta Lins (2006, p. 27), essas sensações “dialogam com traços de uma sociedade hedonista, que valoriza o prazer acima de tudo e que lida com o trabalho como uma parte desagradável (um custo que merece recompensa)”.

Se a língua(gem) é entendida na prática social, as estratégias publicitárias aproximam-se do senso comum, retroalimentando, em alguma medida, relações de poder ou desnaturalizando estereótipos sociais, como o papel feminino na publicidade de cerveja. A esse respeito, Sabat (2003) reafirma:

É importante não esquecer que o discurso publicitário não é autônomo, não tem vida própria: quando a publicidade fala, nós também estamos falando. A publicidade está inserida na cultura e não fora dela, de modo a observá-la de um lugar distanciado para, aí sim, ser elaborada. O discurso publicitário constitui-se de práticas cotidianas exercidas na sociedade, ele está imerso em tais práticas e é nelas que encontra objetos para construir sua própria materialidade (Sabat, 2003, p. 158).

Na paisagem sociossemiótica que compõe peças publicitárias de cervejas, percebe-se que, outrora, a posição ocupada pela mulher foi de objeto de prazer masculino, se se reconhecer que o consumo de bebidas alcóolicas, cultural e moralmente, era destinado ao público masculino, como sugeriam o modo como as imagens publicitárias eram significadas. Nessa direção, devido à sexualização do corpo feminino, essa representação não é uma novidade social em razão de uma atmosfera histórico-cultural machista, o que explica a razão pela qual, insistentemente, a publicidade cervejeira marcava beleza, força, conotações sexuais, por exemplo, e, por esse motivo, são e eram bem sucedidas nas vendas (Pinsky; Jundi, 2008). Por buscar convencer e seduzir psicológica, afetiva e emocionalmente,

[muitos] anúncios publicitários funcionam a partir da ausência da racionalidade que as emoções impõem, em uma esfera que não se movimenta pelos parâmetros da lógica racional, mas pela lógica da sedução. Não se vendem produtos, mas promessas (Ferrés, 1998, p. 231).

Nesse contexto, essa venda de promessas, materializada por estratégias multissemióticas de composição em anúncios publicitários, oportuniza a empresas, como as cervejeiras, conseguir se manter no mercado, lucrando e firmando certa autoridade em nichos mercadológicos específicos, a exemplo da *Skol*. Imerso socioculturalmente, o *marketing* publicitário age na suposta necessidade do público-alvo, fato que in-

duz o consumidor prospectado e alimenta nele o desejo de adquirir o que é vendido para sentir e possuir os(as) mesmos(as) atributos, sentimentos, experiências vivenciados(as) pelas representações e interações verbo-visuais.

Na contramão da cristalização mercantil sexista, atualmente, uma parcela das mulheres não mais se assume na posição de dominadas. Prova disso, na publicidade de cervejas, mulheres estão “portando” *lingeries* e roupas, primeiramente confortáveis e bonitas para si mesmas, sem preocupação excessiva de atrair homens, denotando mais a ideia de liberdade de expressão. Assim, à medida que a sociedade se remodela, as sutilezas do universo do *marketing* também acompanham essa reconfiguração social, na busca de continuar lucrando, não entrando em atrito com o público-alvo que, no consumo de cervejas e de outros destilados, costuma ser o mais jovem, não mais com limitação ao consumidor potencial viril e másculo.

Gramática Sistêmico-Funcional: o (extra)linguístico na significação

Pensada sob a ótica sistêmico-funcional, a projeção no mundo na e pela língua(-gem) é uma das formas de que os indivíduos se valem para representar, interagir e construir textos a todo momento no social. Isso porque significamos a nós mesmos e aos outros por multimodos semióticos que, quando articulados, potencializam significados múltiplos e dinâmicos. Com o avanço das mídias sociais, em especial na pós-modernidade, não se concebe a língua como um sistema semiótico estanque e tácito, porque a sociedade é dinâmica.

Nessa direção, parte da Semiótica Social (Halliday; Hassan, 1989[1985]; Halliday (1985); Halliday; Matthiessen, 2014[2004]; Kress; van Leeuwen, 2021[1996]), a Gramática Sistêmico-Funcional corrobora a noção de língua como um meio pelo qual falantes e ouvintes (re)criam significados, num universo semântico-pragmático vasto e marcado por possibilidades. Halliday e Matthiessen (2014[2004]) buscam descrever e analisar como recursos linguísticos se entremelam para expressar e criar significados socialmente motivados, pois

as operações estruturais – inserir e ordenar elementos, e assim por diante – são explicadas como realizando escolhas sistêmicas. Então, quando analisamos um texto, mostramos a organização funcional de sua estrutura; mostramos quais escolhas significativas foram feitas, cada uma vista no contexto do que poderia ter significado, mas não foi (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 24).

Nessa medida, para a GSF, devem-se analisar representações subjacentes à forma léxico-gramatical e aos condicionamentos advindos das práticas sociais. À luz disso, no nível linguístico, Halliday e Matthiessen (2014[2004]) destacam como a léxico-gramática se articula em textos, subsidiada pelos sistemas de conteúdo (implicações semântico-pragmáticas analisadas morfossintaticamente) e de expressão (multimodos linguísticos que promovem a materialização discursiva, abarcando sons, gestos e escrita). Com interdependência, no **nível extralinguístico**, reconhece-se a relevância precípua dos contextos moldando as escolhas das pessoas, refletindo, no texto, identidades, predileções, opiniões, crenças, valores, estereótipos, manifestados(as) nos **contextos de cultura e situação**.

O **contexto de cultura** abarca dimensões históricas, antropológicas, econômicas, culturais, por exemplo, que orientam os textos no sentido de que a materialização linguística reflete trocas, bem como posições que ocupamos socialmente. Ele evoca tradições, posicionamentos, preconceitos, para citar apenas alguns, responsáveis por indicar, em menor ou maior grau, a identidade do falante, que é moldada, em diferentes níveis, por quem sejam os ouvintes, o que confirma a relação (con)textual. Dessa forma, refletindo um contexto maior de convenções sociais, se a cultura determina normas e comportamentos sociais, os padrões de comunicação pertinentes a cada situação efetiva de uso da língua são manipulados, já que, com base em Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a GSF é uma teoria social porque parte do significado para descrever e analisar a estrutura da língua.

Sendo o texto uma unidade de significação na sistêmico-funcional, o **contexto de situação**, parte do contexto de cultura, relaciona-se às circunstâncias particulares, específicas (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), em que a linguagem é usada, abarcando quem diz o quê, a quem, por quê, quando, onde, por exemplo. O **contexto de situação** é constituído pelas **variáveis de registro campo, relação e modo**,

que, combinadas, representam como as pessoas usam a língua(gem) para traçar simbologias acordadas socialmente, (des)naturalizar marginalizações ou mesmo transformar realidades.

Seguindo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), o **campo**, além de ser o assunto da interação, ressalta qual é o objetivo dele, para quê e por quê é relevante, traduzindo qual é a necessidade interpessoal dessa temática e não outra, cenário no qual identificamos, estrategicamente, o porquê de determinados assuntos serem censurados por parcela da sociedade, a depender das variáveis. A **relação** refere-se às ligações interpessoais entre os participantes, na consideração de posições sociais ocupadas, marcando níveis hierárquicos e hegemônicos de poder, fator crucial para a cristalização de uns controlando os outros, com causas e consequências da desigualdade de gênero. O **modo** diz respeito aos recursos multisemióticos que estruturam intenções discursivas, demarcando a organização do texto no contexto, dado que confirma a parcialidade da distribuição composicional dos multimodos.

Isso posto, esses contextos supracitados são indissociáveis da comunicação humana e estão interconectados nela, além de serem fundamentais ao entendimento do uso e da interpretação da linguagem. Na visão *hallidayiana*, o contexto atual é mutável, o que faz com que normas e regras tradicionais da linguagem necessitem de ressignificações, pois a língua(gem) é um sistema sociosemiótico (re)configurado funcionalmente para atender às necessidades interpessoais, fazendo dela um potencial para criar significados moldados pelos contextos macro- e micro-. Isso porque, diferente da Semântica Formal, texto e contexto, à luz de Halliday (1985), possui um vínculo dialético, pois um insurge sobre o outro mutuamente e, a partir dessa articulação, atribuem-se significados à existência humana e aos eventos.

Assim, a GSF concebe a língua como sistema sociofuncional, representado por contextos que refletem textos, orações e palavras, indicando logicidade e estabelecendo relação entre forma e função. Para os estudos *hallidayianos*, a materialização linguística é caminho pelo qual se descrevem e se analisam intenções, na busca por provar a parcialidade de complexos semânticos. Com base nisso, a língua, metafuncionalmente (com que não trabalhamos), representa experiências por que passamos (ideação/oração como representação), descreve vínculos

interpessoais construídos (interpessoalidade/oração como troca) e organiza e distribui multimodos semióticos na estrutura textual (textual/oração como mensagem).

Gramática do Design Visual: o potencial semogênico das imagens

O mundo, desde os primórdios, é multisemioticamente motivado, no qual os seres humanos, nas práticas de representação, interação e organização das experiências por que passam, sempre se valeram de artefatos multimodais. Nessa medida, o cotidiano é (re)construído por quem se expressa pela língua(gem), representando-o para além do sistema semiótico verbal, na articulação de artefatos semióticos outros, a serviço da significação. Essa plasticidade linguística estimula a recategorização de gêneros, atendendo a demandas sociais deste século, permeada pela efervescência tecnológica, sustentada no (entre)cruzar de signos linguísticos.

Ancorada na Semiótica Social e com base nos pressupostos teórico-metodológicos da GSF, segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a GDV (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]) é uma gramática na qual a imagem é lida como texto. Instanciadas numa rede sistêmico-funcional, com gestos, cores, iluminação, enquadramentos, por exemplo, as paisagens visuais sobre as quais Kress e van Leeuwen (2021[1996]) se debruçam ampliam o potencial expressivo já articulado por Halliday e Matthiessen (2014[2004]). Isso porque as metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF são traduzidas imagetivamente, em **significados representacional, interativo e composicional** (não abordado neste recorte).

Tal qual a metafunção ideacional no sistema semiótico de linguagem verbal, os **significados representacionais**, para Kress e van Leeuwen, 2021[1996]), são ressemiotizados, por exemplo, no sistema de transitividade verbal, pelas imagens, com uma correlação semântica entre modo verbal e visual. Dessa maneira, tanto os modos da escrita quanto os da comunicação visual podem ser semelhantes, com a recontextualização da prática social representada pela imagem. Neles, podem-se categorizar **processos narrativos e conceituais** (categoria de análise à qual nos filiamos neste artigo). Os **processos narrativos** descrevem e analisam (re)ações dos participantes com o

que acontece dentro ou fora da cena imagética, interligados por vetores que partem da linha dos olhos, a partir de interações estabelecidas entre eles. Os **conceituais** categorizam, analisam e significam os participantes, representados de forma estática, atemporal, sem ação diretiva, em contraste ou não com outro participante, para criar conceitos que desvelam, por exemplo, identidades, crenças, ideologias, marcas herdadas da vertente sociocultural, subdivididos em **classificacionais**, **analíticos** e **simbólicos** (abordado neste recorte).

O **significado conceitual simbólico** (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]) destaca um participante a partir das ideologias e simbologias conferidas a ele no mundo, intermediadas pelas categorias **atributiva** e **sugestiva** (contemplada nesta análise). Na construção **conceitual simbólica atributiva**, a leitura imagética se processa pelo foco conferido a um participante contrastado com outro por estratégias multimodais de iluminação, cores, posicionamento na cena etc., demarcando, por essa comparação (in)direta, conjuntos multimodais semântico-discursivos em cada contexto. Já o **processo conceitual simbólico sugestivo**, diferente do atributivo, sugere significados e conceitos a um único participante representado, cuja identidade se identifica pelo modo como as simbologias presentes no senso comum refletem na representação imagética, na divulgação de arestas extralinguísticas.

Baseada na metafunção interpessoal *halidayana*, a GDV categoriza os **significados interativos** considerando que há interações entre os participantes que estão postos na sintaxe visual e os atores sociais que estabelecem conexões com eles, em diferentes níveis de engajamento e polaridade visuais (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]). Nessa lógica, há interação entre os participantes representados (pessoas, lugares, objetos) e os participantes interativos (leitores de imagem e, no contexto publicitário, consumidores em potencial e produtores do *designer*). A interessoalidade, segundo Kress e van Leeuwen (2021[1996]), é arrolada pelo(a) **olhar, distância/afinidade social/enquadramento e ponto de vista/perspectiva/ângulo**, marcas de significação estabelecidas pela troca social.

Para Kress e van Leeuwen (2021[1996]), o **olhar** busca influenciar e envolver, psicologicamente, o participante interativo, pois a imagem oferece algo ao participante interativo, com ofertas e declarações imagéticas, ou solicita

dele uma ação por um comando. Pelo **olhar de oferta**, o modo como o participante representado direciona o olhar para o interativo indica, semanticamente, a invisibilidade do leitor da imagem, pois o interesse do representado é de que, nesse momento, ele seja admirado e contemplado (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]). Esse olhar pode influenciar o participante interativo a sentir desejo de ser e possuir as(os) mesmas(os) atribuições e conceitos que estão postos na encenação imagética, pois, nesse prisma, o olhar é impessoal, conferindo ao participante representado papel de destaque.

Por outro viés, o **olhar de demanda** demarca um participante representado que olha diretamente para o interativo, sugerindo mais intimidade, proximidade, buscando mediar como o representado deve ser lido. Nele, o participante representado parece conversar diretamente com o interativo, compelindo-o em diferentes níveis.

Na **distância/afinidade social/enquadramento** (Kress e van Leeuwen (2021[1996])), as interações ocorrem para aproximar e/ou distanciar os participantes representados e interativos pela maneira como a câmera foca o participante representado, codificadas por **close-up** (plano fechado), **médium shot** (plano médio) e **long shot** (plano aberto). Neles, existirão graus de intimidade ou estranheza na encenação imagética, fato que, dependendo do enquadramento, quanto menos distantes os participantes representados na imagem estiverem do participante interativo, maior tenderá a ser a proximidade entre eles. Nesse cenário, assim como nas categorias de descrição sobre-ditas, são demarcadas relações hegemônicas de poder, com vínculos nem sempre simétricos entre os participantes.

No **close-up (plano fechado)**, o corte na imagem é realizado até os ombros, por um enquadramento fechado, o que possibilita vínculos afetivos de mais proximidade entre os participantes representados e interativos. No **médium shot (plano médio)**, a imagem do participante representado é projetada até os joelhos, sugerindo, semioticamente, respeito, credibilidade, cortesia, reverência e possibilidade de vínculos. Na contramão disso, o **long shot (plano aberto)**, com enquadramentos distantes e amplos focos longitudinais, apresenta os participantes de corpo inteiro. Essas interações de largas amplitudes imagéticas expressam relações contemplativas por parte do interativo, que, impessoalmente, admira a cena

enunciativa de longe, com um distanciamento entre os participantes.

O ângulo, também categorizado como **ponto de vista/perspectiva**, refere-se a estratégias visuais da câmera para envolver emocional e afetivamente os participantes por diferentes formas de representação e interação imagéticas, sendo eles **frontal, oblíquo, superior, inferior e na linha dos olhos**. Nos termos de Kress e van Leeuwen (2021[1996]), o ângulo frontal indica relação de igualdade e proximidade entre os participantes representado e interativo, recorte comum, por exemplo, em gêneros publicitários, ao passo que o **oblíquo** indica estranheza e possível conflito numa projeção visual, sendo a câmera posicionada para um dos lados. Já o **superior** estabelece vínculos de poder e hierarquias entre os participantes, numa relação assimétrica, pela câmera posicionada acima do participante, enquanto, no **inferior**, a câmera se projeta abaixo do participante. Quando o ângulo está **na linha dos olhos**, há um elo mais simétrico, com mais afetividade e entrosamento, pois a câmera está posicionada na altura dos olhos dos participantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, com uma abordagem histórico-comparativa, de base qualitativo-interpretativista, selecionam-se, como *corpus*, um anúncio impresso, produzido no ano de 2009, na campanha *Garota do Tempo Skol*, alocado em pontos de vendas, e um *post* publicitário da *Skol Beats*, elaborado no ano de 2020, na campanha *Mach com Anitta*, publicada na mídia digital *Twitter*. É qualitativo e interpretativo por buscar descrever e interpretar marcas semiótico-visuais que tratam da (re)significação do papel social feminino em anúncios publicitários cervejeiros.

Os critérios de seleção do *corpus* sustentam-se pela necessidade social de (re)pensar como, num decurso de tempo, conceitos e atributos ao papel social da mulher foram recategorizados, se se pensar numa transposição do papel de subserviência a uma tentativa de empoderamento feminino. Na consideração de que a sociedade e a história cultural refletem nos sentidos acordados e na reconfiguração de gêneros de textos, que subjazem a essas organizações e convenções antropológicas, reconhece-se a relevância analítica de como esse processamento se dá no contexto publicitário, motivo pelo qual se optou por um *corpus* com anúncios que retratam essa realidade. Soma-se a esses critérios o interesse pela(s) multimodalidade e práticas de multiletramentos, buscando oportunizar a professores de educação básica, sobretudo docentes de Língua Portuguesa, o entendimento de como estratégias de *marketing* objetivam, pelo entrelaçamento semântico-discursivo de conjuntos multimodais, antes de tudo, adaptar-se às novas demandas sociais para continuar alimentando relações mercantilistas, embora se considere justa essa remodelagem publicitária, para descortinar estereótipos na sala de aula.

Na análise dos significados semiótico-imagéticos, filiamo-nos, teórico-metodologicamente, à Semiótica Social, com destaque à **GSF** (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), articulada a propósitos semiótico-semânticos pelas escolhas e combinações léxico-gramaticais, sobrelevando o nível extralinguístico (**contextos de cultura e de situação** (com as **variáveis campo, relação e modo**)). Adicionalmente, utilizam-se ferramentas analíticas da **GDV** (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]), na valorização do potencial sígnico das imagens, com ênfase nos **significados conceituais e interativos**.

Passa-se às análises, no entrelaçamento entre teoria e *corpus* selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

FIGURA 1: Anúncio publicitário da Skol

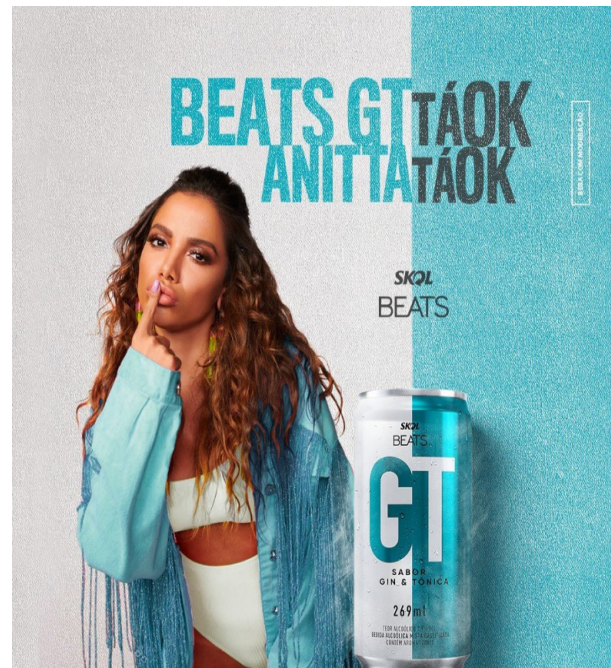


Fonte: SKOL WEATHER GIRL - Michel Neuhaus. Disponível em: < <http://michelneuhaus.work/#/skol-weather-girl/> >. Acesso em: 22 mai 2023.

No **contexto socio-histórico-cultural**, a publicidade de produtos, especialmente de bebidas alcoólicas, frequentemente, utiliza estereótipos de gênero e imagens sexualizadas das mulheres para atrair a atenção do público masculino. Ao usar a imagem da mulher de forma sexualizada, as campanhas publicitárias buscam atrair a atenção desse público específico, associando a cerveja a conceitos de masculinidade e desejo sexual. A prática de associar o corpo da mulher à venda de produtos reflete uma cultura machista e patriarcal que objetifica as mulheres e as vê como ferramentas para o prazer masculino. Essa abordagem está profundamente enraizada em muitos aspectos da sociedade e é perpetuada através de várias formas de mídia e entretenimento. A repetição contínua de imagens sexualizadas das mulheres em campanhas publicitárias de cerveja contribui para a normalização dessa prática. Com o tempo, os consumidores podem começar a aceitar essa associação de forma naturalizada, perpetuando o ciclo de objetificação e estereotipagem.

Situacionalmente, no entanto, essa prática tem sido cada vez mais criticada, havendo um movimento crescente em direção à regulamentação da publicidade para evitar conteúdo

FIGURA 2: Post publicitário da Skol Beats



Fonte: Twitter da SKOL BEATS. Disponível em: < <https://bit.ly/3oGDTAL> >. Acesso em: 22 mai. 2023.

sexista e objetificante. A responsabilidade social corporativa está se tornando um aspecto importante para as empresas e muitas estão (re)avaliando as práticas de *marketing* para alinhar-se com valores de igualdade e respeito, como ocorre com a Skol, o que evidencia uma mudança de discurso advinda das transformações sociais.

Na **FIG.1**, na campanha garota do tempo Skol em 2009, evidencia-se na **variável campo** esse tipo de estereotipização, o qual era ainda comumente veiculado em anúncios publicitários, numa associação entre a bebida alcoólica e o corpo feminino, sugerindo um intercâmbio prazeroso entre cerveja e mulher, com a apresentação da voluptuosidade feminina no *designer de cartazes da Skol*. Em se tratando da **variável relação**, por meio da qual, nos termos *hallidayanos*, papéis sociais são conferidos aos participantes e desempenhados por eles, na paisagem sociossemiótica, observam-se relações hierárquicas de poder.

O professor, produtor de signos, deve ressemiotizar o tema e os contextos com vistas a possibilitar ao aluno o entendimento dessas relações, que (des)legitima na consideração de períodos socio-histórico-ideológicos. Assim é que, na observância da naturalização de re-

lações hierárquicas de poder sobre a mulher, existe um fenômeno complexo, profundamente enraizado em várias dimensões da sociedade, incluindo cultura, história, economia, política e educação, o que implica a aceitação e normalização de um sistema em que homens detêm poder e controle sobre as mulheres, caracterizando, muitas vezes, a propriedade sobre os corpos delas.

Paralelamente, muitas tradições religiosas têm promovido e justificado a subordinação das mulheres, estabelecendo papéis de gênero rígidos e normas que perpetuam a desigualdade, cujos ensinamentos são frequentemente internalizados e transmitidos de geração em geração. Em que pese isso, o conteúdo educacional, com o professor na sala de aula, deve buscar não reforçar estereótipos de gênero, nem omitir ou minimizar as contribuições das mulheres na história, ciência, política e outros campos, para não perpetuar a ideia de que as mulheres são menos capazes ou menos importantes que os homens, deslegitimando o estereótipo de representação da mulher como objeto de desejo sexual que impulsiona vendas.

Muito embora, no passado, mulheres que despontaram no conhecimento do racionalismo científico tenham sido anuladas, a exemplo de Hipátia de Alexandria, tendo o conhecimento lhe custado a vida, no século XXI, tal aberração deve ser abominada, vista como discurso de ódio repudiado, cabendo ao educador, na sala de aula, construir o discurso da equidade, ética e justiça social na contribuição para o bem-estar social. Nessa direção, o professor deve conduzir o aluno à desmistificação, e não a solidificação da construção identitária sexista da mulher.

Concernente à **variável modo**, evidencia-se uma organização textual de sentido ambíguo, que busca, de forma envolvente, seduzir o público masculino por meio do jogo imagético de conjuntos multimodais: o clima da sedução que associa a cerveja a um ideário de mulher (linda, loira, esguia, sensual, sedutora, que está a serviço do sexo). O clima quente se faz representar por um balão de cores quentes em direção às partes íntimas da modelo num ambiente de descontração e de alegria.

Imageticamente, na **FIG. 1**, com base nos **significados representacionais** (Kress; van Leeuwen, 2021[1996]), a maneira como a participante representada é **identificada** indica que ela, marcada pelos **identificadores** de beleza, alegria, sensualidade e charme, materiali-

za um **processo conceitual simbólico sugestivo**, conceituada como objeto por meio do qual o consumidor, em geral homens no contexto de produção da publicidade, será convencido a comprar a cerveja, envolvido pela aparente sedução e conquista da participante representada. Essa estratégia visual da *Skol* sinaliza que o machismo, herança histórica atemporal, parece marcar os vínculos estabelecidos entre homens e mulheres na sociedade do século XXI, em que o arquétipo feminino está sempre na posição servil: subordinada na relação familiar e na intimidade do casal.

Quanto aos **significados interativos** na **FIG. 1**, o **olhar de demanda** da participante representada em direção ao participante interativo, de forma intimista, insinuando erotismo, indica que a intenção é sugerir que o público masculino, principalmente, engaje com o comando publicitário da *Skol*, como se fizesse a seguinte proposta: “Beba cerveja!”, demanda articulada, estrategicamente, a um resultado agradável, devido ao uso da imagem de uma mulher considerada bonita e desejável à luz do patriarcalismo. Historicamente, muitas sociedades têm sido patriarcais, com sistemas de governança e estruturas sociais que favorecem homens em detrimento das mulheres. Essas estruturas de poder têm sido mantidas e reforçadas ao longo do tempo, criando uma percepção de que a dominação masculina é “natural” ou “normal”.

Já o **enquadramento long shot** (plano aberto), na **FIG. 1**, evidencia que o grau de proximidade engaja o público masculino numa relação de pouco distanciamento, o que lhe confere o poder de usufruir dos prazeres dela, proporcionados pela beleza sensual e ingestão da bebida, figurando como deleite carnal. O *marketing* associa a assertividade dos homens sobre o corpo feminino com a cerveja.

Essa estratégia publicitária se torna proeminente ao se considerar o **ângulo frontal**, responsável por estabelecer ainda mais conexão entre os participantes representado e interativo, pois, no contexto da publicidade, a garrafa de cerveja e a mulher, concomitantemente, interagem com o possível consumidor. Um dos braços estendidos com a bebida na mão e outro voltado à cintura, junto à boca entreaberta da participante representada, pode contribuir para um envolvimento emocional do público-alvo, por sugerir, direta ou indiretamente, uma associação ao erotismo, dado que explica, uma vez mais, a vestimenta ser como é, (re)criando fetiches.

Na **FIG. 2**, diferente da **FIG. 1**, o **contexto de cultura** da cena publicitária tenta retratar, em certa medida, um discurso diferente do anterior, no qual a mulher não seja vista de forma tão objetificada, o que pode ser evidenciado, por exemplo, pelas roupas mais confortáveis e comportadas da funkeira Anitta e pelos cabelos desalinhados, com um padrão que não configura tanto como mulher que “serve” aos desejos libidinosos do homem. Contudo, a representatividade da cantora provoca controvérsias no público em geral. Por um lado, temos os que percebem a identidade de Anitta como empresária, empoderada, inteligente, competente, vencedora, que saiu de uma realidade social improvável e atingiu o ápice do reconhecimento nacional e internacional. Por outro lado, discursos empíricos em torno dela nas mídias sociais, em apresentações públicas (*shows*, eventos e *podcasts*), muitas vezes, veiculam uma imagem negativa, percebendo a construção do sucesso dela sustentado em bases dionisíacas de prazer, sexo, sensualidade, luxúria, vulgaridade, liberdade sem limites.

Nesse sentido, a quebra de paradigmas a que a publicidade se propõe não alcança o público em geral, tendo em vista a divisão de opiniões em torno dela e do modo como ela se projeta. Talvez a *Skol Beats* não tenha escolhido bem a figura de Anitta para representar o lado profissional e independente (não sexual) das mulheres, pela pura sexualidade que denota, inclusive se antepondo à inteligência dela. Assim, o estereótipo de Anitta provoca o efeito contrário para grupos sociais mais conservadores, para os quais a representatividade da mulher nas campanhas publicitárias não deixa de preservar o estereótipo dela como objeto sexual e subservente ao homem.

Com o desdobramento disso, no **contexto de situação**, há a comercialização e o consumo da *Skol Beats* por um público mais jovem, questionador, baladeiro e livre. Na variável **campo** desse *post* publicitário, observa-se a intencionalidade da marca em apresentar um discurso que atenda a novas crenças e expectativas sociais das pessoas do século XXI, no qual se projetam a figura de mulheres mais “descoladas”, modernas, não rotuladas por crenças reducionistas, mas, sim, livres de dispositivos de gênero, atendendo a transformações sociais. Já na **variável relação**, busca-se a construção de uma nova realidade, na qual as relações possam ocorrer de forma espontânea, por escolha,

e não mais atendendo a imposições patriarcais e hierárquicas de poder. Na **variável modo**, o produtor de signos apresenta um discurso ambíguo, por meio do qual Anitta se apresenta de dois modos distintos: num primeiro momento revela-se mais recatada pelas roupas confortáveis e mais comportadas, pela postura corporal menos intimista na *mis-en-scène*; num segundo momento, o gesto (de mãos e boca) sugere sensualidade, podendo despertar no público masculino desejos de consumo da bebida associado ao prazer sexual.

Nas **semioses imagéticas**, a **FIG. 2** ressalta, nos **significados representacionais**, a projeção da participante representada **identificada** que busca quebrar paradigmas, tentando se vincular a um ideal de liberdade e despreocupações com padrões sociais no **processo conceitual simbólico sugestivo**, pelas expressões faciais e gestos, por exemplo, com o dedo sobre os lábios, indicando que Anitta, simbolizando um público jovem carnavalesco e eclético, é sagaz e debochada, **identificadores**, por vezes, atribuídos a ela.

A vestimenta da participante representada, com peças íntimas consideradas menos sensuais no passado, prima pelo conforto, sem preocupação em estar sendo ou não sexy aos olhos do patriarcado, uma vez que, acima das opiniões alheias, está o modo como a mulher se percebe. Com menos nudez, vestida com um casaco mais largo e, ao mesmo tempo, da moda atual, indica versatilidade e despojamento, características centrais da pós-modernidade hiperconectada. No contexto íntimo, essa plasticidade se traduz nas diferentes configurações de relacionamentos afetivos hoje mais públicos que antes, num ideal de aceitação do modo como o outro é nas particularidades que o constitui. Isso explica a razão pela qual, diferente da **FIG. 1**, na **FIG. 2**, o *post* publicitário se vale de uma mulher vinda da periferia, com cabelos cacheados e pretos, cuja raça endossa certo nível de ancestralidade.

Paralelamente, os **significados interativos** permitem o reconhecimento de que, assim como a **FIG. 1**, a **FIG. 2** ressalta um **olhar de demanda**, mas, diferentemente do anúncio de 2009, o de 2020 realça uma participante representada que dialoga não com limitação de consumidor prospectado. Nesse contexto, a *Skol Beats*, após se retratar acerca da objetificação feminina, entendendo que há pluralidades identitárias e, portanto, sem predileções excessivas de público-alvo como em 2009. Dado o

contexto publicitário, é evidente que, embora a abordagem representacional e interativa tenha se remodelado, a empresa cervejeira segue demandando o mesmo teor de ato imagético da FIG. 1, com a proposta: “Beba cerveja!”, dado que apresenta sutilezas discursivas das quais as estratégias de *marketing* se valem. No entanto, na FIG. 2, a imagem feminina evoca um convite à diversidade e à liberdade, por um olhar diretivo, solto e destemido da participante representada para o participante interativo, podendo significar a liberdade do público em exercer as próprias convenções e estilo de vida, associando liberdade à cerveja *Skol Beats*.

Enquanto na FIG. 1 o corpo da mulher é servido como um banquete, na FIG. 2, a representatividade dela é menos sexualizada e objetificada, ainda que os gestos das mãos e da boca indiquem certa sensualidade. Na direção contrária, a Fig. 1 revela uma mulher que traduz o erotismo, de forma a satisfazer não apenas o homem, culturalmente visto como protagonista a se portar pronto e apto para a relação sexual independentemente do contexto, mas o ser humano, sugerindo que é da condição do indivíduo esse desejo. Como já supracitado, essa interpretação é oportunizada por quem protagoniza o anúncio publicitário da FIG. 2 e pelo dedo nos lábios metaforizar uma ordem de silêncio a quem ainda coaduna com ideias machistas. Apesar de não constituir o foco deste trabalho, essa crítica se faz mais presente pelo sistema semiótico verbal “Beats GT. Tá ok; Anitta. Tá ok”, ironia à fala recorrente do ex-chefe de Estado em 2020, Jair Messias Bolsonaro, político contra o qual Anitta se posicionou, devido à agenda político-partidária da extrema direita, segundo a oposição.

O **enquadramento médium shot (plano médio)** sinaliza que há uma relação de certa proximidade entre a participante representada e o consumidor plural em potencial pela imagem estar enquadrada mais próxima à cintura que na FIG. 1, estratégia da *Skol Beats* para canalizar ainda mais compradores, pois sugere que Anitta é, em alguma medida, acessível à massa, o que contribui para influenciar a aderência ao produto. Ainda nesse viés, os cabelos da participante representada na FIG. 2, postos parcialmente em cima dos seios, contrários à FIG. 1, não abafam a beleza da mama dela, mas sugerem que ela mostrará se decidir que assim seja. O **ângulo frontal** favorece esse entendimento no sentido que, estando Anitta mais próxima ao consumidor em prospectado,

o comando da imagem tende a ser ainda mais expressivo, interesse central de empresas nas relações capitalistas quanto à lucratividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, conclui-se que, à medida que o tempo passa, a sociedade se recategoriza, sendo estereótipos e convenções sociais motivos de questionamento e renúncia por parte de grupos militantes, defensores, antes de mais nada, de uma sociedade democrática e digna.

Assim, respondendo à pergunta de pesquisa, a multimodalidade é capaz de desnaturalizar, no desenrolar de um percurso socio-histórico, marcas avaliativas da opressão feminina e do sexismo em gêneros de texto publicitários, estratégia de ensino-aprendizagem da qual o professor pode se valer na sala de aula. Pelo aparato teórico-metodológico da GSF e da GDV, percebe-se que a descrição, discussão e análise híbrida do nível extralinguístico *hallidayano*, em diálogo com o potencial semogênico e multiprobabilístico de paisagens semióticas visuais, desvelam como a mídia publicitária, com o passar dos anos, para continuar lucrando, ressemiotizam conceitos e identidades, em especial do gênero feminino.

O contraste entre as duas peças publicitárias da *Skol* reflete como se pode perceber o retrato das diferentes sociedades, formadas por instituições sociais que, sobretudo com a tecnologia do mundo globalizado, buscam ler os eventos e os padrões socialmente cristalizados por meio de lupas outras. Dessa forma, reverberamos a importância dos estudos sociosemióticos na escola como subsídios para que a sociedade seja capaz de fazer uma leitura de mundo crítica, responsiva, engajada, questionadora e, como resultado dessa criticidade, menos manipulada e passiva diante de gêneros de texto diversos, entre os quais os publicitários.

Imagetivamente, as temáticas que se apresentam no *corpus* analisado, em uma abordagem didático-metodológica por gêneros de textos híbridos, reforçam, nesse sentido, como ainda é latente a problemática do patriarcalismo, ainda que, como indica a FIG. 2, certos(as) estereótipos e crenças estejam se desmistificando da sociedade, sobretudo do público jovem. Por essas categorias de análise, o professor pode ressignificar intervenções ao modelo tradicional e arcaico de ensino-aprendizagem, buscando aproximar conhecimentos técnico-

científicos da realidade dos alunos, com metodologias ativas em que eles serão os verdadeiros protagonistas.

Assim, pelas práticas de multiletramentos e pela multimodalidade na sala de aula, a escola poderá, de fato, atender aos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular e melhorar, conseqüentemente, índices de proficiência e competência leitora de textos multipropositivos construídos por multimodos linguísticos.

REFERÊNCIAS

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

ESCOHOTADO, A. **La historia elemental de las drogas**. Barcelona: Anagrana, 1996.

FERRÉS, J. **Televisão subliminar**: socializando através de comunicações despercebidas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?**: Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London and New York: Routledge, 4th, 2014 [2004].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989[1985].

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to functional grammar**. London and New York: Routledge, 1985

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 3th, 2021[2006].

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010.

LINS, L. A. **Cerveja, mulher, diversão**: representações e diálogos nas propagandas de cerveja. Belo Horizonte, 2006.

PINSKY, I. **Publicidade de bebidas alcoólicas e os jovens**. São Paulo: FAPESP, 2009.

PINSKY; JUNDI, S. O impacto da publicidade de bebidas alcoólicas sobre o consumo entre jovens: revisão da literatura internacional. **Rev. Bras. Psiquiatra. [online]**. v. 30, n.º 4, p. 362-374, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SABAT, R. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELL, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, nº. 34, p. 152-165, jan./ abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstz-MTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

Links acessados

BRASIL. **Dados do SAEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 1º. jul. 2024.

SACCHITIELLO, B. **Skol assume passado machista e ressalta a importância de evoluir**. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2017/03/09/skol-assume-passado-machista-e-ressalta-a-importancia-de-evoluir.html>. Acesso em: 1º. jul. 2024.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALIMENTAÇÃO NA ÓTICA DE MANIPULADORES DE ALIMENTOS DO ÂMBITO ESCOLAR

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT FOOD FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL FOOD HANDLERS

BENTO, Isabel Cristina¹

NUNES, Ana Luisa Souza²

MACEDO, Thamiris Rodrigues³

PEREIRA, Simone Cardoso Lisboa⁴

RESUMO

Objetivou-se identificar representações sociais de manipuladores de alimentos do âmbito escolar acerca da sua alimentação. Estudo transversal descritivo com abordagem qualitativa conduzido com manipuladores de alimentos das escolas públicas de Belo Horizonte. Dados socioeconômicos e sobre escolaridade foram obtidos empregando um questionário semi-estruturado, por meio de entrevista face a face. Para a apuração das representações sociais, foi aplicado o teste projetivo de evocação livre de palavras, numa abordagem estrutural, utilizando o termo indutor “minha alimentação”. Ademais, a justificativa do primeiro termo elencado, como mais importante por cada manipulador foi reunida em categorias e transformada em discurso do sujeito coletivo (DSC), sendo analisados com base no pressuposto sociológico da teoria das representações sociais. Houve 263 participantes, todas do sexo feminino, idade média de 45,0±8,5 anos, escolaridade mediana de 8 (0-13) anos. A respeito dos termos elencados como mais importante, apenas dois se relacionaram positivamente com satisfação corporal, esta sendo maior na alimentação “segura” e menor na alimentação “incorreta”. Os elementos do núcleo central e da periferia, das representações sociais encontradas, apresentaram aspectos positivos em relação à alimentação dos manipuladores de alimentos no âmbito escolar. Foi ainda encontradas algumas similaridades

nos grupos de representações sociais encontradas no núcleo central com os dados apurados na análise do DSC. Considera-se importante que os elementos da periferia sejam alvo de ações educativas para esse público buscando a efetivação de práticas alimentares mais saudáveis.

Palavras-chave: Representações Sociais. Alimentos. Estado Nutricional.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify social representations of food handlers in the school environment about their food. Cross-sectional descriptive study with a qualitative approach conducted with food handlers from public schools in Belo Horizonte. Socioeconomic and educational data were obtained using a semi-structured questionnaire, through face-to-face interviews. To determine the social representations, the projective test of free evocation of words was applied, in a structural approach, using the inductive term “my food”. Moreover, the justification of the first term listed as most important by each handler was grouped into categories and transformed into collective subject discourse (CSD), being analyzed based on the sociological assumption of the social representations theory. There were 263 participants, all female, mean age 45.0±8.5 years, median education of 8 (0-13) years. The elements of

1 Nutricionista, Mestre em Enfermagem e Saúde pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto René Rachou – Fiocruz-Minas. Belo Horizonte/Minas Gerais

2 Nutricionista pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/Minas Gerais

3 Nutricionista, Mestre em Enfermagem e Saúde pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/Minas Gerais

4 Nutricionista, Professora Associada do Departamento de Nutrição da Escola de Enfermagem. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/Minas Gerais

the central and peripheral nucleus of the social representations found, presented positive aspects in relation to the food of food handlers in the school environment. It was also found some similarities in the groups of social representations found in the central nucleus with the data obtained in the DSC analysis. It is considered

important that the elements of the periphery are the target of educational actions for this public seeking the implementation of healthier eating practices.

Keywords: Social Representation. Food .Nutritional Status.

INTRODUÇÃO

Os manipuladores de alimentos no âmbito escolar são profissionais responsáveis por todo o processo de produção, qualidade e distribuição das refeições. Esses profissionais têm o potencial de ir além da simples manipulação de alimentos, pois podem influenciar valores, crenças, opiniões, atitudes, podendo contribuir com a formação dos comportamentos dos indivíduos em uma escola, incluindo aquelas ligadas à alimentação (BRASIL 2020; KUTZ et al., 2020). Deste modo, podem agir como educadores para os estudantes, admitindo que ensinar não perpassa apenas conteúdos científicos, mas abarca as esferas sociais, intelectuais e afetivas (BINDER; BAZZO, 2022).

Uma explicação para essa influência reside no fato de que os alimentos estão associados às representações dadas a eles, pois refletem memórias ou culinárias ligadas à cultura e a grupos com diferentes ideias uns em relação aos outros (MOSCOVICI, 2015). As representações sociais permitem compreender, comunicar e explicar uma realidade e são responsáveis por direcionar práticas e comportamentos, definindo assim uma identidade (ABRIC, 2005).

Desde modo, nota-se que um manipulador de alimentos pode também contribuir para um comportamento e prática alimentar inadequados, principalmente se vier a apresentar desvios nutricionais, como o sobrepeso e a obesidade, o que seria uma interferência negativa para a sua atividade na escola. As práticas alimentares de profissionais que apresentam esse quadro poderiam interferir em sua maneira de elaborar as refeições, justamente pelo fato de que o modo como se alimentam denota uma forma de representação do momento em que estão vivendo e de seu contexto social. Poderiam ainda, influenciar interiorização de hábitos alimentares saudáveis e na construção de significados sobre a comida pelas crianças (DIEZ-GARCIA,2017). Percebe-se que essa é

uma questão preocupante visto que estudos têm revelado alto índice de sobrepeso e obesidade entre manipuladores de alimentos (ROCHA et al., 2020a; KUTZ et al.,2021), o que pode comprometer a saúde dos mesmos, visto que o excesso de peso pode aumentar o risco de morbimortalidades e um maior risco de doenças cardiovasculares (ROCHA et al., 2020a).

Sendo assim, considera-se importante e relevante conhecer as representações sociais dos manipuladores sobre alimentação, uma vez que pode facilitar a criação de intervenções que atendam a suas necessidades, melhorando a sua alimentação e saúde, bem como incidindo positivamente em sua conduta relativa à preparação de alimentos no âmbito escolar e na construção de significados, pelas crianças, sobre alimentação.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo consiste em identificar representações sociais que os manipuladores de alimentos atuantes no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no município de Belo Horizonte possuem sobre sua alimentação.

METODOLOGIA

Cenário do estudo e amostra

Este estudo, de corte transversal descritivo e abordagem qualitativa, foi conduzido com manipuladores de alimentos lotados em unidades educacionais públicas de Belo Horizonte/MG. As unidades educacionais públicas em estudo englobam 178 Escolas Municipais, 145 Escolas Municipais de Educação Infantil, 131 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) e 203 Creches da Rede Parceira, que estão distribuídas em nove distritos sanitários de Belo Horizonte: Norte, Nordeste, Noroeste, Centro-Sul, Leste, Oeste, Pampulha, Barreiro e Venda Nova (PBH, 2019).

Foi feito o cálculo do tamanho da amos-

tra por meio de fórmulas para fins descritivos propostas por Browner et al (2008). Adotou-se 95% de intervalo de confiança, erro amostral máximo de 10% e as amostras foram divididas proporcionalmente de acordo com os nove distritos sanitários do município em questão.

Coleta e análise de dados

As escolas que fizeram parte da amostragem foram escolhidas de forma aleatória. Após ser escolhida a escola recebia um comunicado acerca da pesquisa e solicitadas a encaminhar os manipuladores de alimentos para serem entrevistados face a face, por uma equipe de nutricionistas da Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional e graduandos de nutrição, devidamente treinados. A coleta de dados aconteceu na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os participantes receberam informações sobre o que se tratava o projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, CAAE nº 00734412.0.0000.5149.

Os dados foram coletados utilizando-se um questionário semi-estruturado, contendo dados socioeconômicos: Idade, escolaridade em anos (≤ 8 anos ; ≥ 8 anos), e renda *per capita* ($\leq \frac{1}{2}$ salário mínimo ; $\geq \frac{1}{2}$ salário mínimo).

Para a determinação da classificação idade, foram considerados adultos aqueles indivíduos que tivessem entre 20 a 59 anos e idosos aqueles com 60 anos ou mais. A escolaridade foi mensurada em anos, de acordo com relato do participante, considerando a última série concluída com aprovação. A renda *per capita* foi calculada dividindo a soma do faturamento mensal dos indivíduos que vivem com o entrevistado pelo número de pessoas. Os cálculos foram baseados no salário vigente em 2013 (R\$ 678,00).

A entrevista foi instrumentalizada com o teste de Evocação Livre de Palavras (EVOC), proposto por Abric (2005), sendo “minha alimentação” o termo indutor utilizado. A partir deste, solicitou-se a cada entrevistada que falasse cinco palavras que lhes viesse à mente quando ouvissem o termo indutor. Posteriormente, deveriam classificar estas palavras em ordem de importância e justificar a escolha do primeiro termo elencado.

As respostas das evocações livres foram

analisadas por meio do software EVOC® (*Ensembles de Programmes Permenttantl' Analyse des Evocations*) versão 2003 for Windows, que calculou, para cada palavra evocada, a ordem e a média de evocação. Os resultados analisados pelo software foram classificados de acordo com a Teoria do Núcleo Central, que enquadra as representações dos indivíduos em três principais categorias: o núcleo central, onde se encontram os elementos mais expressivos e rígidos de uma representação; o núcleo intermediário, que agrupa conceitos de média relevância para representar um conceito; e o núcleo periférico, com ideias mais flexíveis e que refletem a variação individual (ABRIC, 2005).

A partir das justificativas dadas para a escolha dos termos elencados em primeira posição, as expressões foram agrupadas de acordo com suas semelhanças e suas respectivas alegações foram analisadas por meio do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (LEFÈVRE, LEFÈVRE; 2012), onde um discurso síntese é elaborado com partes-chaves de discursos de sentidos semelhantes, a fim de agregar depoimentos sem reduzi-los em quantidade e qualidade. A montagem desses enunciados foi elaborada com auxílio do software QualiQuantiSoft®, versão 1.3 for Windows, sendo as respostas classificadas em categorias de acordo com os termos e, posteriormente, a ideia central que apresentam.

Foi feita análise descritiva dos dados utilizando software *Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS)*, versão 19.0.

RESULTADOS

Participaram do estudo 263 manipuladores de alimentos, todos do sexo feminino, com a proporcionalidade de cada distrito sanitário do município. Em relação aos aspectos socioeconômicos pode-se observar manipuladores com idade média de $45,0 \pm 8,5$ anos de idade, com até 8 anos de escolaridade, renda *per capita* entre meio a dois salários mínimos.

Por meio do termo indutor “minha alimentação” foram evidenciados 4 possíveis elementos centrais, 15 intermediários e 7 periféricos (Quadro 1). Com relação aos possíveis elementos do núcleo central, ressalta-se que “alimentação incorreta” apresenta uma frequência de evocações relativamente maior, entretanto o termo “alimentação saudável” foi evocado mais prontamente evocado. Ambos são, portanto, os determinantes da representação social em

questão, configurando-se como uma estrutura menos flexível e de grande importância cognitiva.

A respeito dos elementos inseridos no núcleo intermediário, a maioria (53,3%) dos termos (“ansiedade”, “beliscar”, “comer fora de hora”, “gostar de massas”, “gostar de doces”, “gostar de gordura”, “gostar de massas”, “pouco consumo de frutas e hortaliças”, “ruim”) mostra estreita aproximação com a palavra “incorreta”, presente no núcleo central (Quadro 1). Destes, salienta-se o termo “ansiedade” com expressiva frequência de evocação e “ruim” como a palavra mais prontamente evocada.

Dentre as justificativas apresentadas para

definir o consumo alimentar como incorreto é possível citar ausência de frutas ou hortaliças, condição financeira dificultando adesão à alimentação de melhor qualidade e consumo de gêneros que as próprias entrevistadas definem como “tudo o que faz mal à saúde”, de acordo com DSC elaborado pelo depoimento das mesmas (Quadro 2). Analisando o discurso coletivo elaborado através das justificativas dessa evocação (Quadro 2), a segurança desta alimentação é referida pelo consumo de produtos adequadamente higienizados, pois consideram a higiene dos alimentos como “a base de tudo”.

Quadro 1 - Estrutura da representação social das manipuladoras de alimentos das escolas públicas de Belo Horizonte relativo ao termo indutor “Minha alimentação” (n=263)

Elementos centrais	Elementos intermediários
ME < 2,5 Frequência >=10 e OME* <2,5	Frequência >= 10 e OME >= 2,5
Alimentação boa	Alimentos
Alimentação saudável	Ansiedade
Alimentação incorreta	Beliscar
Refeições	Comer fora de hora
	Cuidado
	Gostar de doces
	Gostar de gordura
	Gostar de massas
	Gostosa
	Higienização
	Horário certo
	Pouco consumo de frutas e verduras
	Salada
	Saúde
Elementos intermediários	Elementos periféricos
Frequência < 10 e OME <2,5	Frequência < 10 e OME >= 2,5
Ruim 9	Bem preparada 7
	Comer muito 9
	Nutritiva 6
	Prazerosa 5
	Reduzir doces e massas 6
	Reduzir gorduras 9
	Sem exagero 6

*OME = Ordem Média de Evocação
Fonte: As autoras, 2013

Quadro 2 - Análise das justificativas dos termos elencados, pelos manipuladores de alimentos do ambiente escolar, como mais relevantes no que se refere à expressão “Minha alimentação”. Belo Horizonte, 2013 (n=263).

Termos	Ideias centrais	Discurso do sujeito coletivo
Saudável	Importante para ter, cuidar, manter e promover a saúde.	<i>A minha alimentação é saudável para manter e cuidar da minha saúde, pois se eu tiver uma alimentação saudável eu terei saúde, que é a coisa mais importante.</i>
	Previne e reduz o risco de doenças.	<i>A minha alimentação é saudável, para eu correr menos risco de adoecer, porque se eu não me alimentar bem, adoço.</i>
	Variada e rica em nutrientes.	<i>Para mim, eu tenho uma alimentação saudável, porque ela é variada, tem muitas verduras, vitaminas e proteínas; e pouca gordura.</i>
Incorreta	Alimentos prejudiciais à saúde e sem organização.	<i>A minha alimentação é incorreta, porque tudo o que faz mal pra saúde eu como, como muita besteira e sem horário.</i>
	Faltam frutas e, ou hortaliças.	<i>É errada porque não como de tudo, as coisas que são saudáveis eu não como. Deveria comer frutas, legumes e verduras.</i>
	Inadequada, errada, péssima, horrível.	<i>A minha alimentação não é adequada. Realmente me alimento muito mal. Um horror, péssima, porque tá tudo errado.</i>
	Não consegue mudar ou não tenta mudar.	<i>Irresponsabilidade, porque a gente sabe que precisa de uma alimentação mais saudável e não faz, eu deveria me preocupar mais. Todos os dias eu penso em melhorar a minha alimentação, mas não dou conta.</i>
	Condição financeira é dificultador para comer de forma mais saudável.	<i>Apesar de saber que devo me alimentar melhor, a condição financeira não ajuda. Eu queria ter condições de comer mais variado, mais saladas e carnes magras.</i>
	Precisa de reeducação alimentar para controle de peso	<i>Preciso de uma reeducação alimentar para comer menos e emagrecer. Não me sinto bem como estou.</i>
	Consumo reduzido de água	<i>Considero a água muito importante para saúde, pois hidrata, dá saciedade e faz muita falta na alimentação. Porém, não tomo muita água.</i>
Segura	Alimentos bem higienizados	<i>Apreendi no trabalho melhorar a higienização em casa, pois a higiene dos alimentos vem em primeiro lugar, é a base de tudo.</i>

Quadro 2- Análise das justificativas dos termos elencados, pelos manipuladores de alimentos do ambiente escolar, como mais relevantes no que se refere à expressão “Minha alimentação”. Belo Horizonte, 2013 (n=263). Continuação.

	Ideias centrais	Discurso do sujeito coletivo
	Sem horário para se alimentar	Não me alimento nas horas certas, deveria comer de 3 em 3 horas mas não consigo. Por causa do excesso de trabalho, não tenho tempo para a alimentação.
	Hábito de beliscar	Belisco muito o dia todo. Por que a gente belisca, come qualquer coisa, fora de hora, perde a fome na hora do almoço e acaba engordando.
	Exagero por ansiedade ou por gostar muito de comer	Quando estou ansiosa como muito rápido e em uma quantidade que não era necessária. Além disso, sou gulosa, pois gosto muito de comer.
	Alimentação de 3 em 3 horas	Procuro me alimentar nas horas certas, de 3 em 3 horas, tenho um equilíbrio.
	Sem exageros	Minha alimentação tem o básico, sem exageros.
Boa	Alimentação que gosta, bem preparada e que satisfaz	A minha alimentação é de boa qualidade, porque relaciona com o fazer bem feito, ter sabor e satisfazer.
	Balanceda, contém todos os ingredientes.	Alimentação balanceada, um pouco de cada coisa, alimentos crus e cozidos, que tem todos os nutrientes. Tudo que preciso no dia a dia.
	Cuidado, atenção para o tipo de alimento que pode consumir.	Uma boa alimentação você está cuidando de si mesma. Tenho que saber que tipo de alimentos eu posso comer.
	Desjejum	O café da manhã é essencial para despertar e poder trabalhar; se eu não tomo café da manhã, eu não sou ninguém.
	Almoço	O almoço é a refeição mais importante, a principal do dia, não consigo ficar sem.
	Preferência por doces	<i>Adoro doces, trata-se de um hábito consumi-los. Eu sempre preciso de um docinho, é a primeira coisa que como ao chegar no serviço</i>
	Destaque para a importância de alguns alimentos	Gosto muito de comer frutas e verduras porque são ricas em vitaminas e fazem meu intestino funcionar muito bem. Gosto de feijão porque ele é enriquecido e tem ferro, o arroz também é importante, por isso como todos os dias. Também gosto de comer pão todos os dias pela manhã, é primordial. O leite é rico em nutrientes, se tomo um copo me sinto alimentada.

DISCUSSÃO

Verificou-se que o perfil do grupo de manipuladores dessa pesquisa vai de encontro àqueles encontrados em outros estudos, que são a predominância do sexo feminino, idade média de 45,0±8,5 anos de idade, baixo nível de escolaridade e renda (ALMEIDA et al., 2018; KUTZ et al., 2020; KUTZ et al., 2021).

Ao considerar o possível elemento nuclear da representação social “minha alimentação”, identificou-se componentes representacionais favoráveis à mesma, consubstanciadas nas palavras “Alimentação incorreta” e “Alimentação saudável”. Esses núcleos tem uma função geradora, transformando e criando significados dos demais elementos constitutivos dessa representação. Além disso, apresenta também uma função organizadora, determinando o elo e unindo outros elementos da representação, como pode ser observado na análise das semelhanças dos elementos intermediários ora com um, ora com outro desses dois núcleos. Entender essa centralidade é fundamental na compreensão da ingerência dessas ideias na concepção semântica que a alimentação representa em suas vidas, uma vez que estamos abordando as estruturas mais estáveis e que tendem a resistir mais às mudanças incentivadas por intervenções (ABRIC, 2005).

Os elementos intermediários e periféricos são pertencentes ao núcleo central. Os elementos periféricos estão ligados ao cotidiano das cantineiras. Pode-se perceber certa dicotomia na semiótica desses termos, sendo caracterizados como aspectos negativos, associando-se ao central “alimentação incorreta”, ou positivos, circundando o termo “alimentação saudável”. Percebe-se que, neste caso, essa periferia funciona como concretização, ou seja, permite a articulação entre o conceito e a realidade concreta, que é onde funcionam as representações (ABRIC, 2005). Sendo assim, qualquer tentativa de intervenção, a exemplo da promoção da mudança de hábitos alimentares, deve basear-se em demonstrações e sugestões práticas, para que as experiências alterem a semântica dos elementos intermediários e, conseqüentemente, essa mudança seja articulada ao núcleo central.

Quanto aos possíveis elementos da periferia, todos eles também se mostraram positivos quanto à representação social estudada, na perspectiva dos participantes, porém com desigualdade em termos de frequência e OME.

Ademais, verifica-se que os termos da periferia foram pouco abordados nas justificativas dos termos elencados como mais importantes (ideias centrais). Nesse sentido, apreende-se que esses elementos periféricos devam ser alvo prioritário das ações educativas a serem realizadas com manipuladores de alimentos no ambiente escolar.

No que concerne à análise das justificativas dos termos elencados pelos manipuladores de alimentos como mais relevantes nota-se que “Alimentação incorreta” foi, majoritariamente, o termo mais frequente, 20,91% (percentual respectivo às ideias centrais), denotando que alimentos como frutas e hortaliças são primordiais para a saúde e a condição financeira dificulta a compra desses alimentos. As frutas e hortaliças são marcadores de uma alimentação saudável. O baixo poder aquisitivo dos sujeitos é uma barreira que contribui para a inadequação do consumo de frutas e hortaliças (FIGUEIRA ;LOPES; MODENA, 2016). A inadequação desses alimentos tem-se relacionado a diferentes fatores presentes no dia a dia dos sujeitos tais como os fatores individuais, mas ambientais, econômicos, socioculturais, políticos, geográficos e agrícolas, que interagem entre si e podem influenciar negativamente no padrão de consumo alimentar (COSTA *et al.*, 2021). Ademais, outros fatores como o preço das frutas e hortaliças (FIGUEIRA ;LOPES; MODENA, 2016; SAMBICHAKA et al., 2018; SANTOS et al., 2019), a falta de tempo para comprar esses alimentos (FIGUEIRA ;LOPES; MODENA, 2016), necessidade de preparo e não gostar do sabor (SANTOS et al., 2019) também devem ser levados em consideração.

No que se refere aos discursos do sujeito coletivo, as ideias centrais classificadas como positivas foram aquelas que levaram em consideração a saúde, o equilíbrio e a atenção ao que se deve consumir, organização da alimentação, alimentação segura. Percebeu ainda, que muitos conceitos foram interiorizados por essas funcionárias, entretanto apenas parte deles foram colocados em prática. Estudo de Rocha e colaboradores (2020b), notou que os manipuladores de alimentos adquiriram conhecimentos e assimilaram grande parte de conteúdos ministrados em oficinas educativas para adoção de uma alimentação saudável. Mas por outro lado, grande parte das participantes da pesquisa não realizavam suas refeições de maneira equilibrada no seu cotidiano, pois consumiam uma dieta rica em carboidratos simples,

carne vermelha, bebidas gaseificadas açucaradas e pobre em frutas e hortaliças.

Quanto a percepção alimentar negativa, cujas ideias centrais perpassam pelo hábito de beliscar, exagero, alimentação inadequada. Observou-se que, grande parte das profissionais relataram ter uma alimentação inadequada, uma vez que consumiam alimentos prejudiciais à sua saúde, bem como o não consumiam de frutas e hortaliças, o que também foi observado no estudo de Rocha e colaboradores (2020b). Kutz e colaboradores (2021), em seu estudo sobre o estado nutricional e consumo alimentar de manipuladores de alimentos, os autores verificaram excesso de peso e risco substancialmente aumentado para doença metabólica e hábitos de vida que necessitavam de atenção.

De acordo com dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) dos períodos de 2008-2009 e 2017-2018, no Brasil em todas as regiões e faixas de renda a aquisição de frutas e hortaliças foi considerada baixa e com pouca variação (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Estudo de Silva e Claro (2019), com dados do Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL), no período de 2008 a 2016, verificou um aumento do percentual do consumo regular e consumo recomendado de frutas e hortaliças no Brasil, no entanto um relevante percentual da população ainda não apresentou um consumo adequado desses alimentos. Isso indica que a percepção de baixo/ausente consumo de hortaliças não é um quadro isolado dos manipuladores de alimentos, mas apenas um recorte da situação alimentar nacional. Este fator parece justificar a mediana de peso e IMC maiores encontrados no presente estudo dentre as que possuem percepção alimentar negativa, de forma que consomem menos este grupo alimentar.

Deste modo, infere-se que as futuras ações educativas, pautadas nas representações sociais ora detectadas, sejam utilizadas a fim de incentivar os manipuladores de alimentos a mobilizar o conceito de alimentação saudável na sua vida cotidiana, ampliando a sua visão sobre alimentação e estratégias que venham a garantir o rompimento de barreiras, tais como as econômicas que incidem diretamente na compra de alimentos.

Neste cenário, pode-se inferir que o presente estudo pretendeu por meio das representações sociais, compreender as concepções

dos manipuladores de alimentos quanto à sua alimentação. A partir dos achados, foi possível obter subsídios para os direcionamentos das intervenções educativas, que incidam sobre as representações sociais destes sujeitos, principalmente quanto aos núcleos centrais “alimentação saudável” e “alimentação incorreta”, e que desempenha funções essenciais: geradora – ele é o elemento pelo qual se cria e se transforma uma representação; organizadora – ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação; e estabilizadora – seus elementos são os que mais resistem à mudança (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012).

CONCLUSÃO

O estudo possibilitou o conhecimento e análise das representações sociais dos manipuladores de alimentos do âmbito escolar acerca da sua alimentação. Os elementos do núcleo central e da periferia, das representações encontradas, apresentaram aspectos positivos em relação à temática estudada, algumas similaridades nos grupos de representações sociais encontradas no núcleo central com os dados apurados na análise do DSC.

Para possibilitar maior efetivação das práticas alimentares desses manipuladores de alimentos no âmbito escolas, os elementos identificados na periferia devem ser alvo inicial de ações educativas, pois poderá refletir numa maior efetivação de práticas alimentares mais saudáveis, promovendo assim mais saúde, prevenindo doenças e contribuindo para uma melhor qualidade de vida desses sujeitos.

Referências

ABRIC, J.C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

ALMEIDA, J.S.; AMOR, A.L. M.; SILVA, I.M.M. Perfil das merendeiras e inadequação das condições sanitárias e estruturais de escolas de uma cidade do recôncavo da Bahia –Brasil. **Revista Cereus**, v.10, n.3, p.103-119, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimen-

tação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em 21 fev. 2023.

BROWNER, W.S. et al. Estimando o tamanho de amostra e o poder estatístico: aplicação e exemplos. In: Hulley SB, Cummings SR, Browner WS, Grady D, Hearst N, Newman TB, editors. **Delineando a pesquisa clínica - Uma abordagem epidemiológica**. 3.a ed. Porto Alegre: Artmed; p 83 -111, 2008.

CAMPESTRINI BINDER, I. M.; BAZZO, W. A.. O Pensamento Complexo na Educação Científica e Tecnológica. **Mandacaru: Revista De Ensino De Ciências E Matemática**, v. 2, n.1, p. 92–110, 2022.

COSTA, J.C, et al. Consumo de frutas e associação com a ingestão de alimentos ultraprocessados no Brasil em 2008-2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n.4, p. 1233-1244, 2021.

DIEZ-GARCIA, R.W. Mudanças Alimentares e a Educação Alimentar e Nutricional. In: DIEZ-GARCIA, R.W.; CERVATO-MANCUSO, A.M.; VANNUCCHI, H., organizadores. **Mudanças alimentares e educação nutricional**- 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2017.

FIGUEIRA, T.R.; LOPES A.C.S.; MODENA C.M. Barreiras e fatores promotores do consumo de frutas e hortaliças entre usuários do Programa Academia da Saúde. **Rev. Nutr.**, v.29, n. 1, p. 85-95, 2016.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B.M.; GOULART, B.N.G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualitativa. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.25, n.1, p. 129-136, abril. 2013.

OLIVEIRA, I.G. de. **Alimentação Escolar no discurso de manipuladores de alimentos de escolas brasileiras** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós graduação em Nutrição e Saúde , Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

KUTZ, N. A. *et al.* Estado nutricional, consumo alimentar e qualidade de vida de merendeiras. **Saude e pesqui. (Impr.)**, v. 14, n. 1, p.7-16, 2021.

KUTZ, N. A. *et al.* Perception of the school cooks of Carapicuíba - São Paulo, Brazil, on aspects of their professional performance. **New Trends in Qualitative Research**, v.3, p.479–490, 2020.

LEFÈVRE, F. ; LEFÈVRE, A.M.C. **Pesquisa de representação Social - um enfoque qualitativo** (2ª ed). Brasília: Liber Livro Editora,2012.

LIPSCHITZ, D.A. Screening for nutritional status in the elderly. **Primary Care**. Vol. 21. Num. 1. 1994. p. 55-67.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editora Vozes. 11ª edição. Rio de Janeiro, 2015.

MSAMBICHAKA, B. et al. Insufficient Fruit and Vegetable Intake in a Low- and Middle-Income Setting: A Population-Based Survey in Semi-Urban Tanzania. **Nutrients.**, v.10, n.2, p.222, 2018.

OLIVEIRA, N. et al. Baixa variedade na disponibilidade domiciliar de frutas e hortaliças no Brasil: dados das POF 2008-2009 e 2017-2018. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.26, n.11, p.5805-5816, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH) . **Relatório de Execução Anual das Ações Governamentais 2019**. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/planejamento/2020/relatorio_acoes_2019_web.pdf. Acesso em 25 novembro 2022.

ROCHA *et al.*, Oficinas educativas para merendeiras de escolas públicas de Palmas - TO como estratégia de intervenção nutricional: um relato de experiência. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 8, n. 1 - Edição extra, p.1-282,2020b.

ROCHA, A. M. F. et al. Percepção corporal e avaliação nutricional das cantineiras das escolas públicas. **RBONE - Revista Brasileira De Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 13, n. 80, p.538-544, 2020a.

SANTOS, G.M.G.C. et al. Barreiras percebidas para o consumo de frutas e de verduras ou legumes em adultos brasileiros. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 24, n. 7, p. 2461-2470, 2019.

SILVA, L. E. SÁ da; CLARO, R.M. Tendências temporais do consumo de frutas e hortaliças entre adultos nas capitais brasileiras e Distrito Federal, 2008-2016. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 5, e00023618, 2019.

SILVA, L.E.S.; CLARO, R.M. Tendências temporais do consumo de frutas e hortaliças entre adultos nas capitais brasileiras e Distrito Federal, 2008-2016. **Cad. Saúde Pública**, v. 35, n. 5, p.e00023618, 2019.

STUNKARD, A.J.; SORENSEN, T.; SCHULSINGER, F. Use of Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. In: KETY, S.S.; ROWLAND, L.P.; SIDMAN, R.L. et al. **The Genetics of Neurological and Psychiatric Disorders**. New York, p. 115-120. 1883

VALLE, P. **Representações sociais de profissionais da educação infantil sobre alimentação escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté (UNITAU). 2018. 118 f.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Physical status: the use and interpretation of anthropometry**. Report of a WHO Expert Committee. WHO Technical Report Series, 854. Geneva: WHO; 1995.

SAÚDE MENTAL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO BRASIL: REVISÃO INTEGRATIVA

MENTAL HEALTH OF PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN BRAZIL: INTEGRATIVE REVIEW

OLIVEIRA, Nadyne Araújo de,¹
CASTRO, Ewerton Helder Bentes de²

RESUMO

A saúde mental de professores da rede pública é um tema amplamente discutido no Brasil, mas que não apresenta melhoras no decorrer dos anos. O objetivo deste trabalho foi identificar estudos científicos sobre saúde mental de professores do Ensino Fundamental em escolas públicas do Brasil. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, com busca nas bases de dados SciElo, BVSalud, Portal de Periódicos da CAPES e *Google Scholar*, em português, inglês e espanhol, publicados nos últimos cinco anos com os seguintes descritores: saúde mental; professores/docentes; ensino fundamental; escola pública. Os resultados foram organizados em oito categorias: A saúde mental/adoecimento mental; As condições e exigências do trabalho; Ser mulher é fator de risco; A desvalorização ou “desprofissionalização”; A violência na escola; A saúde do corpo; Negação e afastamento; Histórias e condições de vida dos alunos. Considerou-se que os professores continuam adoecendo pelos mesmos motivos há muitos anos, a díade saúde-doença tem sido pesquisada pelo viés da doença, os professores precisam de intervenção em saúde e psicoeducação, e as pesquisas científicas precisam alcançar a esfera educacional do país.

Palavras-chave: **Saúde Mental. Professores. Ensino Fundamental. Saúde-Doença.**

INTRODUÇÃO

O professor é o profissional responsável pelo processo educacional, não apenas pela transmissão de conteúdo. Freire (1996) retoma as visões construtivistas de Piaget e Vygotsky para dizer que o papel do professor se concentra em facilitar o aprendizado através

ABSTRACT

The mental health of public school teachers is a widely discussed topic in Brazil, but it has not shown improvements over the years. The aim of this study was to identify scientific studies on the mental health of elementary school teachers in public schools in Brazil. This is an integrative literature review, with searches in the SciElo, BVSalud, CAPES Periodicals Portal, and Google Scholar databases, in Portuguese, English, and Spanish, published in the last five years with the following descriptors: mental health; teachers/educators; elementary school; public school. The results were organized into eight categories: Mental health/mental illness; Working conditions and demands; Being a woman is a risk factor; Devaluation or “de-professionalization”; Violence in schools; Physical health; Denial and distancing; Students’ life stories and conditions. It is considered that teachers continue to fall ill for the same reasons for many years, the health-disease dyad has been researched from the perspective of illness, teachers need health intervention and psychoeducation, and scientific research needs to reach the educational sphere of the country.

Keywords: **Mental Health. Teachers. Elementary School. Health-Illness.**

da criação de um ambiente de interação para a construção ativa do conhecimento. Senso assim, o professor é mediador.

No Brasil, a profissão recebe várias demarcações sociais, desde a diferença da educação nas classes socioeconômicas, até a prevalência, que se mantém nos dias atuais, da mulher no papel de docente. Não podemos dissociar o

¹ Mestranda em Psicologia pela UFAM. Manaus/AM

² Pós-Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Docente do Departamento de Psicologia da UFAM - Manaus/AM

contexto histórico da escola/educação no país que teve um papel extremamente importante na colonização, no convertimento de povos nativos, e na escravidão desses e de povos africanos (Gomes, 2021).

Para o autor supracitado, a escola é uma instituição que sempre teve como foco as normatizações/normalidades. A escola se encaixa no modelo de instituição discutido por Foucault (1999), uma instituição disciplinadora. Além disso, devemos considerar o advento do capitalismo que tem trazido para ela, cada dia mais, a lógica produtivista. Nesse cenário, há inúmeras dificuldades que o profissional da educação enfrenta, e conseqüentemente, a educação.

De acordo com a pesquisa divulgada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem realizada em 2019, o Brasil está entre os 48 países que pior remuneram professores. Sendo esse apenas um dos problemas. A sobrecarga de trabalho, a ausência de recursos educativos, o número exorbitante de alunos e a desvalorização social da profissão tem sido outros exemplos dessa realidade (SANTOS *et al.*, 2023).

Os mesmos autores pontuam que no Brasil temos, pelo menos, três décadas de produções científicas acerca do sofrimento docente, não é um tema novo (SANTOS *et al.*, 2023). Mas não tivemos grandes modificações positivas no labor docente, continuamos a caminhar pela perpetuação e até normalização do sofrimento desses profissionais. Damasceno e Negreiros (2018), falam que a atuação do professor dentro das instituições educacionais é de extrema importância para o desempenho do aluno.

Na escola pública, essa atuação carrega algumas especificidades, já que essa escola recebe menos recursos, o que impacta no desempenho de todos seus atores (STERN, 2014). Brust *et al.* (2021) ao discutir os desafios da escola pública no Brasil, afirmam que o ensino fundamental, apesar de ser alcançado pela maioria, ainda é muito precário.

Diante dessas problematizações, o objetivo desta revisão integrativa de literatura é identificar quais as evidências científicas sobre saúde mental de professores do Ensino Funda-

mental em escolas públicas do Brasil. Vale dizer que esse estudo tem a intenção de subsidiar a construção de uma pesquisa de pós-graduação com os professores de ensino fundamental em uma cidade no norte do país, e por isso ela se direciona apenas a esse grupo.

METODOLOGIA

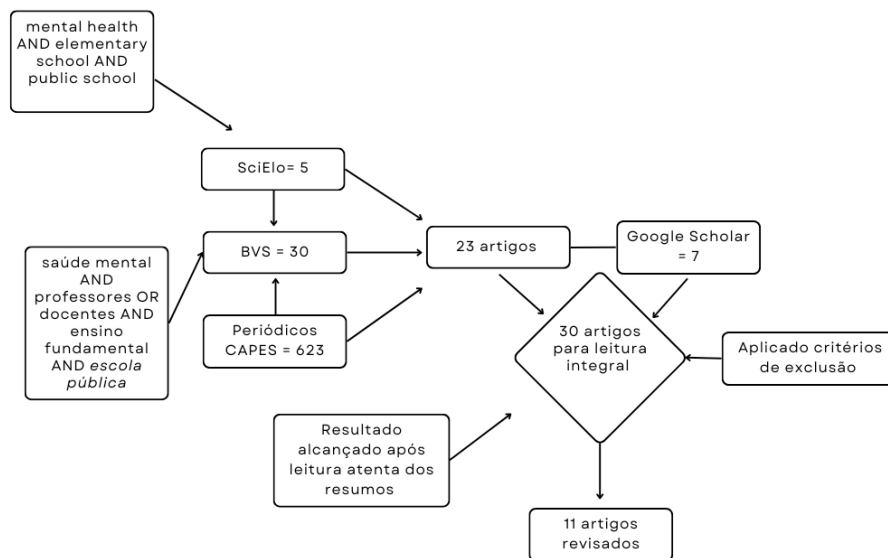
Este estudo consiste em uma revisão integrativa de literatura. A busca se deu com os seguintes descritores e comandos booleanos, a saber: saúde mental AND professores OR docentes AND ensino fundamental AND escola pública.

As bases de dados utilizadas foram a SciELO, BVSalud e Portal de Periódicos da CAPES. Foram incluídos artigos em português, inglês e espanhol; artigos publicados nos últimos 5 anos e que tivessem acesso livre. A exclusão se deu para produções que não fossem artigos científicos; pesquisas realizadas fora do Brasil e que tivessem como público alunos de escolas privadas ou instituições de ensino médio e superior. Além disso, pelo menos um dos autores do estudo deveria ter formação na área da saúde ou educação. Apesar de não incluir teses e dissertações, artigos oriundos de tais foram incluídos.

Sendo assim, foram coletados 658 artigos científicos. Após a leitura dos resumos e considerando os critérios de exclusão, restaram 23 trabalhos para leitura integral. A partir dessa, foram revisados 8 artigos. Na busca de obter um resultado mais abrangente, a plataforma *Google Scholar* foi adicionada. Nessa, os resultados chegaram a 16.900, mas considerando que as referências são organizadas em ordem de relevância, foram incluídos estudos apenas até a página 10. As referências foram escolhidas dentro da própria plataforma. Dessa forma, dessas 10 páginas apenas 7 artigos foram coletados para leitura integral e apenas 3 foram incluídos na revisão.

Os dados foram tratados no aplicativo de referências Rayyan. Por fim, essa revisão foi composta por 11 trabalhos. Segue figura mostrando a dinâmica de busca e exclusão dos artigos:

Figura 01- Busca e exclusão dos dados.



Fonte: elaborado pelos autores (2024)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta revisão foram analisados 11 artigos,

conforme indicado no quadro 01, com as características principais dos trabalhos analisados, e a seguir, as categorias geradas a partir desta análise:

Quadro 01- características dos artigos selecionados.

Autores	Objetivos	Amostra	Resultados
Adriane Medeiros e Marcel Vieira (2019)	Investigar a prevalência e duração da ausência de professores ao trabalho por distúrbio vocal e a associação com os fatores de trabalho e situação de saúde	6.510 professores	O problema que mais afastou os professores foi o distúrbio vocal (17,7%), seguido de problemas respiratórios (14,6%) e emocionais (14,5%)
Costa e Silva (2019)	Verificar e analisar o nível de ansiedade e depressão dos professores de anos iniciais do ensino fundamental. Secundariamente, averiguar associação entre esses níveis e o grau de satisfação no trabalho e fatores factuais	105 professoras	50% apresentaram níveis de ansiedade e depressão prejudiciais. Sem correlações de grau de satisfação com o trabalho desenvolvido, com a religião, com o tempo de serviço, com a conjugalidade e histórico de transtornos mentais na família. Idade apresentou significância para 15,2%, correspondente a faixa etária de 41 a 45 anos e às participantes que se formaram pelo modelo Normal-Superior.
Deise Francisco e Mylena Ramos (2018)	Compreender a saúde mental do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental	21 professores	69% dos professores tem alguma queixa de saúde. As queixas são respiratórias, vocais e de ansiedade e depressão. Usam meditação, lazer e viagem como escapatória.

Ediálida Santos, Mariano Espinosa e Samira Marcon (2020)	Avaliar a Qualidade de Vida (QV) de professores do ensino fundamental e comparar com fatores sociodemográficos, situação funcional, distúrbios de voz, transtornos mentais comuns e sintomas osteomusculares	326 professores	A QV é afetada pelas condições socioeconômicas, distúrbios de voz, transtornos mentais, e queixas osteomusculares.
José Conceição, Natalia Belinatti e Lenita Agostinnetto (2019)	Identificar os fatores estressores e a manifestação de estresse fisiológico	149 professores	87,2% estão em níveis elevados de estresse; os professores com menores níveis já estão em estado de alerta. Os fatores são, ruídos na sala de aula, carga extra de trabalho, atendimento aos pais ou responsáveis, ter que prestar esclarecimentos à gestão, pouco tempo de intervalo e descanso.
Luciana Machado e Jean Limongi (2019)	Estimar a prevalência de Transtornos Mentais Comuns em professores da rede pública de Ensino Fundamental e associá-los a condições sociodemográficas, ambientais e laborais	330 professores	Foram indicados como fatores de risco associados ao desenvolvimento de TMC o sexo feminino, vínculo efetivo de trabalho, lotação em dois turnos, experiência com violência no ambiente escolar e uso de medicamentos para distúrbios do sono
Luiz Morais, Katia Sousa e Gideon Santos (2018)	Investigar as relações entre trabalho e a saúde de professores do ensino fundamental em escola pública	5 professores	Duas principais categorias temáticas: Intensificação e sobrecarga de trabalho e Precarização social do trabalho em escolas públicas
Marilda Facci (2019)	Apresentar resultados de uma pesquisa sobre violência na escola e adoecimento do professor	31 professores	A desvalorização e “desprofissionalização” do professor como maiores adoecedores, acima das violências físicas e verbais.
Marlon Campos e Moacir Viegas (2022)	Discutir o prazer e sofrimento no trabalho e as estratégias para se defender, enfrentar e atenuar o sofrimento	7 professores	A negação, auto repressão, rotinização como defesas. Pequenos afastamentos e gestão de tempo como enfrentamento
Nilson Silva, Alessandra Bolsoni-Silva e Sonia Loureiro (2018)	Verificar a prevalência de burnout e depressão em professores do ensino fundamental, assim como correlações entre burnout, depressão, variáveis sociodemográficas e organizacionais	100 professoras	Correlação positiva e forte entre Burnout e depressão, demais categorias sem correlação significativa
Vanessa Lourenço e Geilsa Valente (2020)	Compreender as influências da atuação no ensino fundamental na saúde mental do professor	10 professoras	Quatro categorias falando sobre o ritmo da escola, sofrimento e prazer do trabalho, abandono da família e história do aluno e a mulher professora

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Os dados foram organizados em oito categorias de análise conforme o surgimento de cada uma nos resultados dos estudos. As seis primeiras categorias discutem tipos de sofrimento/adoecimento e os fenômenos neles implicados; na sétima categoria surge o modo que os professores lidam com o sofrimento/adoecimento; a última categoria se trata da dinâmica relacional entre professor-aluno no re-

conhecimento do sofrimento dos últimos pelos docentes.

A Saúde Mental/O adoecimento mental

Essa tem sido a maior forma de adoecimento dos professores, dentre os sofrimentos mentais, a depressão, ansiedade e Burnout

aparecem em evidência. Vários sintomas estão envolvidos na apresentação da depressão, como a tristeza, diminuição da motivação, cansaço aparente e outros (SILVA *et al.*, 2018). Todos os sintomas podem interferir na Qualidade de Vida (QV) do professor e no seu desempenho no trabalho, mas a motivação e o cansaço supostamente são os primeiros e mais visíveis sintomas na sua rotina.

Já a ansiedade é uma condição inerente ao ser humano, mas pode ser também adoecedor quando se apresenta de forma exacerbada, além de que pode surgir em inúmeros contextos, no trabalho, mas também para além dele. Os sintomas estão presentes na vida dos professores, demais pesquisas concordam com esse dado (COSTA; SILVA, 2019; DEFFAVERI *et al.*, 2020; SLOMP *et al.*, 2021).

A outra forma de sofrimento que tem se evidenciado é o *Burnout*, reconhecido pela Secretaria da Previdência Social do Ministério da Previdência Social como uma doença laboral (BRASIL, 1999). Silva *et al.* (2018), ressaltam que o *Burnout* é caracterizado por exaustão emocional, diminuição da realização pessoal e despersonalização.

Apresentando outra perspectiva a esse resultado, uma revisão sistemática realizada no Brasil, chega à conclusão de que a maioria dos professores, especificamente entre 21-69%, apresentam altos níveis de exaustão emocional; alto e moderado grau de despersonalização, de 8-32%; mas em paralelo também apresentam altos graus de realização pessoal e entusiasmo, entre 30-90%. Com esse resultado, o trabalho sugere que a implementação de programas para reduzir o burnout seria mais fácil, além de ser positivo para a educação (MONTROYA *et al.*, 2021).

Com isso, podemos pensar que o trabalho, por mais significativo que seja para o profissional, prejudica a sua saúde mental. Ou seja, não é a condição de ser professor que tem adoecido, mas é como tem sido a vida de ser professor. Esse “como” está diretamente ligado às condições de trabalho que o professor tem enfrentado na rede de ensino.

As Condições e Exigências do Trabalho

O cotidiano do professor não é apenas ministrar aulas, mas há toda uma dinâmica por trás do seu fazer, ele está inserido em um grupo. Dessa forma, o professor tem que equilibrar a sua prática normalmente em três relações: professor-aluno, professor-escola e pro-

fessor-família.

Vale dizer que a dinâmica professor-escola traz tensão, afinal, a escola precisa alcançar metas. Santos *et al.* (2019), pontuam que a relação do governo com a educação é sempre pensada prioritariamente em fatores quantitativos, ou seja, os números são usados para demonstrar os avanços em educação. Avanços esses que precisam ser cada vez mais questionados frente às evidências científicas de saúde na escola.

Cumprir o planejamento educacional e alcançar metas não é simples dada a realidade, ou seja, salas de aula superlotadas, má remuneração e dificuldades de exercer uma relação construtiva com a comunidade. O professor é o primeiro dentro do ambiente da escola a ser cobrado caso algumas metas não sejam alcançadas.

Uma revisão sistemática realizada nas principais bases de dados, incluindo professores do mundo todo, concluiu que a carga de trabalho, as relações interpessoais e as condições do ambiente escolar são os fatores que levam os professores a adoecer apresentando os sintomas discutidos no tópico anterior (LUZ *et al.*, 2019).

Ser Mulher é Fator de Risco

Os resultados dessa revisão mostram que três trabalhos tinham como público alvo apenas professoras, e que todos os outros trabalhos que pesquisaram com os dois gêneros, o número de mulheres foi sempre maior. Isso nos sugere que o ensino fundamental tem sido realizado por mulheres. Segundo Neves *et al.* (2019), o trabalho docente, sobretudo na primeira fase do Ensino Fundamental, é entendido socialmente como uma profissão feminina, ou seja, não se trataria nesse caso de uma qualificação, mas uma qualidade.

Diante disso, os autores ainda discutem que a precarização do trabalho docente tem a ver com o fato dele ser compreendido como uma profissão para mulheres. Assim, já que mulheres não possuem o mesmo valor social que homens, o seu fazer profissional não precisa ser valorizado. Nessa perspectiva, ser mulher é um fator de risco para o adoecimento no trabalho que ultrapassa a esfera educacional, mas que é possível ser pensado a partir dela e precisa ser pensado em todos os ambientes laborais da mulher.

A dupla jornada de trabalho também é um ponto que precisa ser discutido. A entrada da

mulher no mercado de trabalho não diminuiu as suas responsabilidades, as mulheres continuam sendo aquelas que cuidam do lar e dos filhos (LOURENÇO; VALENTE, 2020). O que ocorreu foi apenas a soma de mais um trabalho para mulher e esse trabalho não recebe a visibilidade que deveria, muito menos a remuneração. Dito isto, o resultado dessa revisão corrobora com a discussão necessária de que a precarização da educação e a desvalorização do docente traz uma forte correlação com os papéis sociais de gênero.

Além disso, nenhum trabalho trouxe as possibilidades plurais de gênero, todos estavam dispostos apenas em uma perspectiva binária de feminino e masculino. Isso nos mostra o quanto a discussão de gênero precisa ser levada para dentro do âmbito escolar e educacional considerando as diferenças e sofrimentos na profissão que tenham a ver com a identidade de cada professor.

A Desvalorização ou “Desprofissionalização”

A educação tem se tornado mais uma mercadoria dentro de um sistema neoliberal, a falta de autonomia no trabalho docente e a transformação do professor em um técnico, tem sido os fenômenos causadores da “desprofissionalização” da classe.

Santos *et al.* (2019), discutem que empresários e investidores buscam vender uma imagem boa da educação, quando os seus interesses são apenas o ganho monetário. Com isso, o que se espera hoje do professor são resultados quantitativos para o negócio educacional, o professor cumpre os objetivos estabelecidos por políticas pedagógicas que se quer foram desenvolvidas por eles.

Corroborando com essa ideia, Silva *et al.* (2019), discutem o fenômeno de desvalorização do professor do ensino básico a partir de uma perspectiva histórica, legislativa, analisando o ambiente de trabalho e incluindo as influências neoliberais. Os autores pontuam a diferença de salário do professor do ensino básico com outros professores; esse fato tem reverberações sociais ao vermos que a carreira docente não tem sido almejada, os cursos de licenciatura apresentam cada dia menos alunos. Além disso, afirmam que a educação que é um direito fundamental e dever do Estado foi transformada em um serviço onde o mercado o regula.

O professor nesse cenário torna-se o técnico da educação, alcançando metas, seguindo protocolos, trabalhando para além de sua carga horária para conseguir entregar resultados com qualidade questionável. Meira e Castro (2021), a partir de um olhar fenomenológico-existencial vão descrever os professores como aqueles que estão em oceanos de inautenticidade.

A Violência na Escola

Sobre este tópico, uma revisão sistemática realizada por Silva e Negreiros (2020) demonstra que na relação professor-aluno as violências têm sido tanto verbais quanto físicas, assim como as vivências de violência recebem influências de ambientes dentro e fora da família. Ou seja, a violência tem entrado na escola, mas talvez não tenha se iniciado dentro dela, apesar de encontrar muitas possibilidades de reproduções. Também demonstram que os professores reconhecem a violência quando se deparam com ela, e que a maioria intervém nos atos de violência entre os pares.

Assis *et al.*, (2023) mostram que ser professor é um fator de risco para sofrer violências e que a escola deixou de ser reconhecida como um lugar seguro. O estudo de Facci (2019), incluído nesta revisão, mostra a partir do relato dos professores que todos já sofreram alguma violência em sua prática. A maioria citou o desrespeito dos alunos diante das cobranças docentes, apresentado com violências verbais, seguido de preconceito racial e violências de gênero. Além disso, os pais dos alunos surgem também como agressores dos docentes, e por fim, citam violência presenciada dentro do ambiente da escola em relações hierárquicas.

O mesmo estudo explora a percepção dos docentes sobre as causas das violências. A desestruturação familiar e da sociedade surgem como as principais causas, seguidos da falta de conhecimento e leitura, e do uso de drogas. Apesar de alguns professores reconhecerem os aspectos sociais que atravessam esse fenômeno, a autora problematiza suas conclusões que sempre chegam em um lugar individual, onde o aluno ou a família é culpabilizado.

A Saúde do Corpo

A prática docente inclui muitos movimentos repetitivos e extensas horas de trabalho para pouco tempo concedido. Dessa forma, o

trabalho acaba sendo exercido com celeridade, consequentemente há sobrecarga osteomuscular (ARAÚJO *et al.*, 2019). Outro problema de saúde do corpo que tem afetado os professores são os distúrbios vocais. No estudo de Medeiros e Vieira (2019), os distúrbios vocais é o que mais tem afastado os professores do trabalho. Esse adoecimento tem causado absenteísmo.

Entretanto, apesar desses afastamentos, o estudo de Assunção e Abreu (2019) mostra que mais de 50% dos professores têm dificuldades de faltar ao trabalho, mesmo que estejam com dores, e 70% dos docentes se sentem pressionados para comparecer mesmo nessas circunstâncias. Nessas circunstâncias o professor é levado a um estado de desumanização, onde não pode adoecer, mesmo com as condições precárias de trabalho. Se adoecer, não pode se ausentar, o que importa é a sua presença e não a qualidade do ensino que ele é capaz ou não de entregar.

Negação e Afastamento

O estudo de Campos e Viegas (2022) se dedicou a ouvir seis professoras e um professor da rede de ensino público do Rio Grande do Sul, com a finalidade de discutir o prazer, o sofrimento no trabalho e as estratégias de enfrentamento e defesa dos profissionais. Os resultados da pesquisa nos mostram que os professores costumam negar a sua condição, reprimem o seu sofrimento e acumulam seus afazeres de forma automatizada para conseguir sobreviver. No meio disso, os pequenos afastamentos são formas de enfrentar, assim como a gestão de tempo.

Outro estudo também ressalta a evitação como uma forma de enfrentamento das dificuldades da vida de docente. Essa evitação é caracterizada pela tentativa de tirar da mente os problemas. Além desse modo de enfrentamento, os autores destacam as estratégias ditas emocionais, onde os professores tentam fazer alguma atividade que o ajude a lidar com as emoções negativas (CARLOTTO *et al.*, 2018). O que o texto discute é que nenhuma dessas estratégias são resolutivas, quando pensamos que o problema da educação e dos profissionais da educação não está inteiramente em suas mãos, mas na mão de um sistema que se organizou e continua se organizando a passos largos para a lógica educacional produtiva.

Fora do país os resultados não parecem ser tão distintos. Um estudo qualitativo realizado na Noruega com 6 professores de escola de

ensino primário e secundário, pesquisou sobre as estratégias de enfrentamento dos profissionais para lidar com as exigências do trabalho. Os resultados demonstram que como estratégias de recuperação, os professores buscam um tempo de relaxamento distante das demandas do trabalho, o que eles denominaram como estratégias de criação de emprego se explica como uma forma criativa de modificar o trabalho, ou seja, construindo aulas ao seu modo ou procrastinando para realizar certas atividades (SKAALVIK; SKAALVIK, 2021).

Meira e Castro (2021) falam que de acordo com essas vivências de sofrimento, o professor acaba atribuindo à escola um significado muito negativo. Esses resultados nos fazem pensar que a falta de acompanhamento desses profissionais e conhecimento sobre saúde mental, dificulta suas maneiras de lidar com os sofrimentos, por vezes até os normalizando. Os professores não deveriam fingir que as dificuldades não existem e nem se calar diante do descaso que os assola. Essa estratégia é considerada uma estratégia focada na emoção, esse tipo de estratégia apresenta correlação positiva com a exaustão mental (POGERE *et al.*, 2019).

Histórias e Condições de Vida dos Alunos

Os alunos também enfrentam dificuldades pessoais que acabam sendo levadas para a escola, a violência é um exemplo claro já discutido, os alunos a vivenciam e a reproduzem no espaço escolar. Pensando no movimento de reprodução de violência, a família tem sido por muitos anos alvo de críticas pela comunidade escolar, como um grupo que está ausente das vivências dos filhos, como negligentes e disfuncionais. Gomes (2021), defende que o termo “omissão” e “negligência” frequentemente usados para essa instituição, devem ser impostos com cautela, considerando as realidades sociais que a assolam.

Dessa forma, discute a omissão como voluntária, e o distanciamento da família, por vezes, não é um ato de omissão, a própria escola no Brasil, conforme foi se constituindo, como detentora de todo o saber, dificultou essa relação. Sendo a família ou não os pontos de partida dessas dinâmicas de sofrimento, compreende-se que os alunos da escola pública as trazem de forma a reverberar no cotidiano do professor. Ou seja, as histórias de vida se misturam

nas vivências educacionais.

A pesquisa de Lourenço e Valente (2020) teve como foco compreender as influências do cotidiano na atuação de professores do ensino fundamental no Rio de Janeiro, na terceira categoria elencada, falou-se sobre a limitação da prática frente ao abandono da família e a história dos alunos. Por conta da ausência familiar, os professores acabam tendo que ocupar um papel para além do previsto. Além disso, os autores destacam que, principalmente nos primeiros anos de ensino, a relação afetiva é muito importante para o processo de educação, devemos acrescentar a isso o caráter humano que deve sustentar a profissão. Os professores não deixam de ser afetados com as histórias de vida dos alunos e são convidados/cativados a estar próximo de seus sofrimentos. O resultado disso é mais um lugar de dor para a prática da docência (MEIRA; CASTRO, 2021).

Em contradição, uma pesquisa realizada em Portugal com 251 professores da rede pública, não mostra correlações consideráveis entre a preocupação dos professores com os alunos e a exaustão mental, por exemplo. A exaustão mental está fortemente relacionada à sobrecarga de trabalho, e a preocupação com os alunos se mostra como um fator positivo de enfrentamento das dificuldades no trabalho, uma forma de enfrentamento focada no problema (POGERE *et al.*, 2019).

Vale dizer que sempre devemos considerar a completa diferença da realidade social e educacional do Brasil com outros países quando realizamos essas comparações. Estar preocupado com os alunos de fato parece ser uma posição humana que tem tudo para fazer dessa relação um elo mais saudável, conseqüentemente, bom para o processo de aprendizado. Mas, no Brasil os resultados não parecem ser os mesmos. Ainda, precisamos pensar em que tipo de preocupação estamos falando, supomos que quando essas preocupações ultrapassam a esfera do aprendizado, quando começam a ser, por exemplo, uma preocupação se o aluno está sendo violentado ou comendo, estamos falando de preocupações que geram profundo sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou pesquisas realizadas no Brasil com professores do ensino fundamental a fim de identificar as realidades que

têm contribuído para o adoecimento do professor no trabalho, sobretudo no que diz respeito à saúde mental. Os resultados nos demonstram que os professores continuam adoecendo pelos mesmos motivos: sobrecarga de trabalho e má remuneração como os dois grandes polos desse adoecer. Além disso, os resultados nos mostram que a díade saúde-doença tem sido pesquisada predominantemente pelo viés do adoecimento, a saúde e estratégias de enfrentamento não são os maiores focos dos estudos.

Apesar dos estudos em escolas privadas serem retirados na fase de exclusão, considera-se uma limitação: o descritor “escola pública” não ter sido encontrado na plataforma de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), a inclusão de apenas trabalhos com acesso gratuito, e o fato de teses e dissertações serem excluídas, o que pode ter deixado muitas pesquisas relevantes fora da discussão.

Os professores precisam de atenção em saúde, tanto na esfera interventiva quanto na esfera educativa para conseguirem continuar a sua atuação de forma eficaz e satisfatória. As políticas em educação necessitam ser revistas e de fato colocadas em prática em todas as instâncias educacionais, a sensação que temos, conforme os resultados já pontuados por outros autores, é que a pesquisa não tem saído dos campos acadêmicos, não têm repercutido no sistema educacional. Por fim, sugere-se mais pesquisas que visem identificar e compreender como as histórias de vida e sofrimentos dos alunos têm afetado o cotidiano e a saúde mental dos professores.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T.M. D.; PINHO, P. D. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, 35, 2019.

ASSIS, S. G.; NJAINE, K.; MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: Assis, S. G. et al., (Eds.), **Impactos da**

violência na escola: um diálogo com professores. Editora FIOCRUZ, 2023.

ASSUNÇÃO, A. Á.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 35, e00169517, 2019.

BRASIL. Decreto n. 3.048, de 6 de maio de 1999. **Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 1999.

BRUST, C. et al. Challenges of public education in Brazil. **International Journal for Innovation Education and Research**, 2021.

CAMPOS, M. F.; VIEGAS, M. F. Sofrimento no trabalho e estratégias dos professores contra o adoecimento psíquico. **Trabalho & Educação**, 31(1), 103-119, 2022.

CARLOTTO, M. S. et al. Estressores ocupacionais e estratégias de enfrentamento. **Revista Subjetividades**, 18(1), 92-105, 2018.

COSTA, R. Q. F.; SILVA, N. P. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, 30, e20160143, 2019.

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. Professores, fracasso e sucesso escolar: um estudo no contexto educacional brasileiro. **Revista de Psicologia da IMED**, 10(1), 73-89, 2018.

DEFFAVERI, M.; MÉA, C. P. D.; FERREIRA, V. R. T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, 50, 813-827, 2020.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, 31, 130-142, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, F. A. **A dimensão subjetiva da relação escola-família: um estudo das significações produzidas por docentes sobre a função social da família (Dissertação de Doutorado).**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

LOURENÇO, V. R.; VALENTE, G. S. C. A docência e o cotidiano da escola pública: influências na saúde mental do professor. **Research, Society and Development**, 9(8), e593985967-e593985967, 2020.

LUZ, J. G. et al. Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, 24(12), 4621-4632, 2019.

MEDEIROS, A. M. D.; VIEIRA, M. D. T. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 35, e00171717, 2019.

MEIRA, J. C.; CASTRO, E. H. B. Sentidos e significados no discurso de docentes em escola pública: a vivência do sofrimento psíquico. **Revista Educação e Humanidades**, 2(2, jul-dez), 529-541, 2021.

MONTOYA, N. P. et al. Prevalence of Burnout Syndrome for Public Schoolteachers in the Brazilian Context: A Systematic Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 18, 2021.

NEVES, M. Y. R.; BRITO, J. C. D.; MUNIZ, H. P. A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. **Cadernos de Saúde Pública**, 35, e00189617, 2019.

POGERE, E. F. *et al.* Estressores profissionais e estratégias de enfrentamento dos professores: suas relações estruturais com a exaustão emocional e o apoio à autonomia. **Ensino e Formação de Professores**. v. 85, p. 269-280, 2019.

SANTOS, T. A.; ERNEGAS, A. S. S.; STENTZLER, M. M. Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo. **Revista Cocar**, 13(27), 924-943, 2019.

SANTOS, R. D.; CARNEIRO, C.; OLIVEIRA, A. R. C. Mal-estar docente e não reconhecimento, palavras de professores de uma escola pública de Niterói. **Revista Amazônica**, Vol. 16, número 1, jan-jun, 2023, pág. 569-589, 2023.

SILVA, N. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Burnout e depressão em professores do

ensino fundamental: um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Educação**, 23, 2018.

SILVA, O. O. N. D.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, 13, 2019.

SILVA, E. H. B. D.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, 37(114), 327-340, 2020.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Estresse dos professores e estratégias de enfrentamento – a luta para manter o controle. **Educação Criativa**. v. 12, n. 6, p. 1273-1295, 2021.

SLOMP, F. M. et al. Uso da escala de hamilton para verificação do grau de ansiedade em professores da rede pública de ensino no município de Guarapuava-PR. **Brazilian Journal of Development**, 7(12), 119169-119178, 2021.

STERN, J. O impacto das escolas privadas no desempenho educacional no estado de São Paulo. **Journal of School Choice**, v. 9, p. 29-41, 2014.

BECOS DA MEMÓRIA: LEITURA SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR NO ROMANCE DE CONCEIÇÃO EVARISTO

BECOS DA MEMORY: READING ABOUT THE READER'S TRAINING PROCESS IN THE NOVEL BY CONCEIÇÃO EVARISTO

SILVA, Vera Lúcia Nobre Da¹.

ANTUNES, Joeli Teixeira²

SILVA, Kelly Nobre Da³.

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise do processo de formação do leitor na obra *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo. O romance memorialista contemporâneo faz uma rasura na escrita literária ao dar voz aos subalternos, como menciona a própria autora ao afirmar que escreve em homenagem às lavadeiras e negras. Com um jogo de metáforas e personagens que tornam-se vivos, o leitor percorre durante o ato de ler, um caminho de sensações diante de uma realidade triste, mas humana. *Becos da memória* levanta diversas discussões sobre a dívida social histórica para com os negros; o processo de desfavelamento para interesses privados e a construção de uma nova favela; a escola e o distanciamento da realidade de muitos alunos pobres; o enriquecimento de poucos diante do empobrecimento de muitos, assim leva-nos a refletir sobre as posições sociais, rico e pobre, negro e branco, favela e bairro nobre, e permite-nos fazer uma leitura do processo de formação do leitor, mostrando na prática a importância do ato de ler. Destarte, este trabalho de cunho bibliográfico será guiado por teóricos, como: Lajolo (2002); Koch e Marinello (2017) Freire (1989) e outros. Os resultados destacam que a narrativa *Becos da memória* permite por meio de sua leitura, uma reflexão tanto do poder da leitura crítica para avanços sociais em classes desfavorecidas quanto a compreensão do processo de formação de um leitor crítico no âmbito educacional. Em síntese, com a análise da obra em questão conclui-se a necessidade de inserir narrativas como *Becos da Memória*, bem como os fundamentos teóricos sobre os diversos tipos de leitura e a construção do sujeito crítico e leitor na prática docente, visto que essa temática é sempre relevante nas discussões científicas e na consolidação de práticas significativas para a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Formação do Leitor. Leitura. Poder.

ABSTRACT

This work proposes an analysis of the reader's formation process in the work *Becos da da memory*, by Conceição Evaristo. The contemporary memoirist novel makes an erasure in literary writing by giving voice to subalterns, as the author herself mentions when stating that she writes in honor of washerwomen and black women. With a game of metaphors and characters that become alive, the reader travels, during the act of reading, a path of sensations in the face of a shocking, sad, but human reality. *Alleys of Memory* raises several discussions about the historical social debt towards black people; the process of clearing favelas for private interests and the construction of a new favela; the school and the distance from the reality of many poor students; the enrichment of the few in the face of the impoverishment of many, thus leads us to reflect on social positions, rich and poor, black and white, favela and upscale neighborhood, and finally allows us to read the reader's formation process and shows us in practice the importance of the act of reading. Therefore, this bibliographical work will be guided by theorists, such as: Lajolo (2002); Koche e Marinello (2017); Freire (1989) and others. The results highlight that the narrative *Becos da memory* allows, through its reading, a reflection of both the power of critical reading for social advances in disadvantaged classes and the understanding of the process of forming a critical reader in the educational context. In summary, with the analysis of the work in question, we conclude the need to insert narratives such as *Becos da memory*, as well as the theoretical foundations on the different types of reading and the construction of the critical subject and reader in teaching practice, since this theme It is always relevant in scientific discussions and in the consolidation of significant practices for student learning.

Keywords: Reader Education. Reading. Power.

¹Mestra em Letras pela Unimontes. Docente do departamento de Comunicação e Letras da Unimontes. Montes Claros-MG.

²Doutora em Letras pela UFU. Docente do departamento de Comunicação e Letras da Unimontes. Monte Claros-MG.

³Mestra em Letras pela Unimontes. Docente da Educação Básica De Ensino. Montes Claros- MG.

INTRODUÇÃO

Publicado em 2006, o romance memorialístico contemporâneo *Becos Da Memória*, de Conceição Evaristo, apresenta-se aos leitores como uma rasura social, na qual a escritora dentro da narrativa proporciona um espaço de voz aos subalternos. E logo, no início da narrativa, faz homenagem a pessoas das quais poucos escritores fizeram, “Escrevo em homenagem póstumas a Vó Rita ... Homenagem póstumas as lavadeiras que madrugaram os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras...” (EVARISTO, 2017, p. 17). Esse movimento, na qual a escritora proporciona um espaço de voz aos subalternos evidencia o processo de alteridade da autora, que permite a construção da visibilidade dos subalternos, que não falam, pois, segundo Spivak (2010) quando o mesmo ‘fala’, ele já não é mais um subalterno, porém, o que ocorre é o surgimento dessa voz, por meio de “outrem”. Vale destacar que, podemos entender como subalterno “as camadas mais baixas da sociedade, construídas pelos moldes de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos da sociedade dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Este trabalho propõe uma análise do processo de formação do leitor na obra *Becos da Memória* de Conceição Evaristo. Visto que, por meio de sua leitura, é possível uma reflexão tanto do poder da leitura crítica para avanços sociais em classes desfavorecidas quanto a compreensão do processo de formação de um leitor crítico no âmbito educacional. Destarte, a análise da obra em questão é relevante nas discussões científicas para a ampliação e consolidação de práticas significativas para a aprendizagem do aluno. Assim, sua importância também é social, pois inserir narrativas como *Becos da Memória*, bem como os fundamentos teóricos sobre os diversos tipos de leitura, sobre a construção do sujeito crítico e leitor na prática docente são ferramentas singulares para o avanço educacional que reflete de forma direta na evolução da sociedade brasileira. Para a análise da narrativa, a metodologia foi a pesquisa bibliográfica, conduzida por teóricos, tais como: Lajolo (2002); Koch e Adriane (2017) Freire (1989) e outros.

BECOS DA MEMÓRIA: OS DIFERENTES TIPOS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA NARRATIVA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

O interessante na escrita de Conceição Evaristo com seus traços da cultura africana, é o fato da autora narrar e colocar em seus personagens a resiliência, o chamamento aos estudos e o ato de reivindicar os direitos diante das problemáticas e injustiças sociais com um tom de esperança, o que faz da narrativa um reflexo da realidade de dor, construindo uma obra revolucionária e inédita. Assim, inferimos que a escritora utiliza o “ato de ler” no presente romance como um instrumento eficaz e poderoso para uma ruptura com a dominação e exploração de uma minoria diante de uma maioria “Olhou a casa do coronel e leu a riqueza, a opulência, o desperdício, o ter muito de poucos e o não ter nada de muitos.” (EVARISTO, 2017, p. 66). Em diálogo com Freire (1981), acreditamos, que esse rompimento com o ciclo de exploração só foi possível por meio da leitura crítica do personagem, construída pela capacidade de leitura de mundo, que segundo Freire (1981):

Precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1981, p.9).

Há muitos estudos sobre a leitura e a sua relevância social, no que diz respeito à escrita literária, são muitos os escritores que descreveram personagens leitores em suas narrativas, mas a problemática surge quando indagamos que tipo de leitores são estes, daria uma pesquisa riquíssima, mas este trabalho propõe uma leitura sobre o processo de formação do leitor, portanto privilegiamos os(as) personagens do romance *Becos da memória* da escritora contemporânea, Conceição Evaristo. Neste romance, além da escritora conduzir o leitor a sentir a si mesmo e sentir-se no lugar do outro, além dos afetos, ela possibilita uma leitura relevante acerca do poder da leitura, como um modo de alerta. Conceição Evaristo, resgata as discussões sobre o poder da leitura e a verdadeira importância do ato de ler.

Becos da memória aborda a realidade da

sociedade brasileira, de modo mais restrito, a vida dos subalternos, daqueles que são submetidos à violência psíquica e física das ideologias de distanciamento da fusão do povo brasileiro, restringido somente a uma pequena parte da nação brasileira a sensação de ‘pertencimento’. Além da miséria que são expostos pelas desigualdades sociais advindas de um contexto social, cultural e histórico de exploração e divisão dos povos. A autora retrata o quadro do desmantelamento da favela e do surgimento de outras favelas no meio urbano. Mas, em meio a tantas problemáticas sociais, podemos dizer, que *Becos da Memória* constrói-se a partir da leitura, como outras narrativas da literatura brasileira. Relembramos, a personagem de Clarice Lispector e sua fiel jornada para ter em suas mãos um livro, e depois de tê-lo, usufruí-lo com prazer:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardava o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já presentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (LISPECTOR, 2006, p.1).

Embora a personagem Maria- Nova, da narrativa *Becos da Memória* não esteja com o livro na mão como a personagem de Clarice Lispector em *Felicidade Clandestina*; Maria-Nova apresenta-se como uma leitora do início ao fim da narrativa. E nas duas narrativas, a leitura, revela-se como “poder”, poder estas vezes, de fácil acesso às classes dominantes, que têm o poder aquisitivo, e aos subalternos a dificuldade para o tê-lo, isso bem retratado no outro personagem, o Negro Alirio, em *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo.

Lembremos, que essa narrativa inicia com “Vó Rita dormia embolada com ela” (Evaristo, 2006, p. 15). ‘Ela’ é uma das personagens da obra de Conceição Evaristo que representa o primeiro modo de Maria - Nova manifestar sua habilidade com a leitura, visto que esta personagem misteriosa, que esconde-se do mundo, é o primeiro objeto de leitura de Maria - Nova,

como identificamos neste trecho da narrativa: “Ela aparecia para ver o mundo. Ver as pessoas, escutar vozes. E eu de olhos abertos, pulava em cima (só com os meus olhos)” (EVARISTO, 2006, p. 15).

Destarte, a personagem Maria- Nova faz um esforço para “ler” a personagem ‘Ela’, aqui percebemos a leitura como uma aptidão natural, pois parte da compreensão humana, da busca de Maria - Nova por compreender, conhecer e entender a personagem ‘Ela’, como no enunciado “Naquela época, eu menina, minha curiosidade de ver todo corpo dela, de olhá-la todinha. Eu queria poder vasculhar com os olhos a sua imagem (...)” (EVARISTO, 2006, p.47).

Percorrendo a narrativa, conseguimos compreender o processo de formação do leitor. Vejamos, o primeiro personagem Antônio João da Silva, cujo narrador descreve que tinha uma letra bonita e sabia soletrar alguma coisa, “dava trabalho de LER. Juntar Letra por letra e no final a palavra. Depois de juntar palavra por palavras em ajuntamento, surgia algum pensamento. Algum bonito ou alguma bobagem.” (Evaristo, 2006, p.19), aqui temos o personagem apelidado de Totó, nele podemos ver, esse processo de formação de um leitor, que envolve etapas e exige tempo. Este primeiro estágio é a leitura de decodificação, aquela que procura o significado de todas as palavras de um texto. Assim, como acontece quando o Totó tenta compreender o significado do dito popular “Mais vale um cachorro amigo do que um amigo cachorro”, ele não entendeu de prontidão o que queria dizer. Juntou novamente as letras, em seguida as palavras, e quase deu um grito de alegria. É mesmo mais valia ser cachorro e amigo do dono, do que ser homem e nunca ser amigo” (Evaristo, 2006, p. 19), nessa passagem, embora seja um processo de decodificação, o personagem já transitou para a leitura reflexiva, na medida em que ele consegue compreender e busca aprender e memorizar o aprendido, reforçando esse avanço no ato de ler do personagem.

O texto de Conceição Evaristo, relaciona-se com as práticas de leitura apontadas por Koch e Marinello (2017) em seu livro “Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais”. As autoras, orientam a pré-leitura, que permite conhecer o gênero textual a ser trabalhado, na sequência a leitura silenciosa e, posteriormente, a leitura em voz alta. Observe-mos, que no romance encontramos um relato

com esta prática por parte do personagem:

Nas andanças de lá pra cá, consegui um punhado de almanaque. Li todos, foi o período em que eu mais li. Tinha dor na cabeça e nas vistas de tanto ler. Quando acabei a leitura de todos, havia aprendido alguma coisa. Senti que lia melhor. A leitura já não me dava tanto trabalho. Eu já não precisava mais juntar letra por letra, havia palavras que eu lia no primeiro olhar... Um dia li em voz para mim mesmo e senti que quase não gaguejava mais (EVARISTO, 2006, p.50).

Dessa maneira, percebemos que o Totó, em seu processo de formação de leitor, utiliza estrategicamente a leitura em voz alta/ ou fonológica, que é esta da qual ele lê, pronunciando frases, palavras, textos em voz alta, o que proporciona ao leitor alguns avanços na leitura e no aprendizado, tais como: modulação da voz, boa dicção, pronúncia correta dos léxicos, entonação, e outros.

Vale destacar, que Koche e Marinello (2017) sugerem, diversas vezes, duas práticas durante o trabalho docente para o processo de formação do leitor, a primeira, o ato da leitura silenciosa, e a segunda, a leitura em voz alta, por professores e alunos.

Assim, ao observamos o processo de formação do leitor na narrativa em questão, percebemos que este processo é demorado, tendo o leitor inicialmente, dificuldades de compreender as sentenças discursivas, tais como a dificuldade do personagem Totó para entender a seguinte enunciação “Os sonhos dão para o almoço, para o jantar, nunca.” (EVARISTO, 2006, p.50), Totó menciona:

Fiquei embatucado com aquele dizer (...) Ora entendia, ora não entendia (...)Li de novo. Eu já lia melhor(...)Vi também que isso estava escrito em uma página que só tinha ditados e versos. Então não podia ser mesmo sonho, doce de comer(...) Hoje sei que o escrito fala do sonho que é uma vontade grande do melhor acontecer (...) Hoje descobri a verdade daquele ditado. Sonho só alimenta até a hora do almoço, na janta, a gente precisa ver o sonho acontecer. Tive tanto sonho no almoço de minha vida, na manhã de minha vida, e hoje, no jantar, eu só tenho a fome, desesperança...” (EVARISTO, 2006, p. 50-51).

Aqui, o personagem Totó revela ter depois de muito tempo, avançado para uma leitura compreensiva, na qual o sujeito leitor entende o texto dentro do contexto: seu tempo, espaço, e momento científico, aqui é visível um processo cognitivo, ou seja, Totó depois de toda uma vida percorrida “TRABALHEI DEMAIS (...) LA-

BUTEI (...) A vida passou e passou trazendo dores (...)Meu corpo pede terra(...)”, trata-se de um processo cognitivo, cujo a compreensão do texto, foram os conhecimentos que o personagem Totó adquiriu ao longo da vida, assim para ter esta compreensão Totó precisou, utilizar de conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e do texto, para chegar a conclusão do significado, prática esta que segundo Garcez (2004) se justifica pelo fato do processo de compreensão expandir, perpassando as possibilidades do contato com o texto propriamente dito.

BECOS DA MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DO LEITOR E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA MUDANÇA SOCIAL AOS SUBALTERNOS

Embora o processo de formação do leitor no personagem Totó ainda esteja em construção, podemos, dentro da narrativa, pontuar que o de Negro Alírio está completo. visto que, é este personagem que pela leitura crítica provoca mudanças em seu contexto social o que dialoga com Ranchel e Rojo (2010), quando apontam, que existe “um componente social no ato de ler” (RANGEL E ROJO, 2010, p. 87).

Assim, inferimos que a prática de leitura é essencial para diversas atividades, em toda situação social comunicativa, analisemos o personagem Negro Alírio no romance *Becos da memória*:

O Homem nascerá bem longe dali. Quando criança fora, até um dado momento, um moleque qualquer. Um dia aprenderá a ler. A leitura veio aguçá-lo a observação. E a observação a descoberta, da descoberta a análise, da análise a ação. E ele tornou-se um sujeito ativo muito ativo (...) Era um operário, um construtor da vida. (...) O Homem quando menino, ao testemunhar o fato, sentiu que ali havia algum perigo. () As coisas tinham de mudar, e quem fariam as mudanças seriam eles, porque O Coronel, os ricos não mudariam nunca () a velha apareceu morta nas águas do Rio das mortes, e uma professora, a mando do Coronel Jovelino, apareceu em sua casa para ensiná-lo a ler (...) O coronel sabia que o maior desejo do menino era o de aprender a ler (...)Com a professora vieram lápis, cadernos, cartilha e tudo (...) oferta de trabalho e oportunidade para estudar na capital, como tinha ido seus filhos. O menino nunca mandou um agradecimento qualquer (...) Não era mais um indefeso menino. Era um Homem e não poderia calar diante da injustiça. Ia enfeitar seu inimigo benfeitor.” (EVARISTO, 2006, p. 56 a 58).

E, neste âmbito, é possível percebermos que o personagem, Negro Alírio, por meio do seu benfeitor aprendeu a ler. O benfeitor ao proporcionar as oportunidades de aprender, permitiu que Negro Alírio adquirisse a competência da leitura, ainda que com medo “teve medo de bulir com o garoto. Mandou lhe ensinar as letras” permitiu ao personagem ter poder, uma vez que, após aprender a ler, O Homem, torna-se outra pessoa, uma pessoa crítica, capaz de libertar-se do ciclo de exploração e injustiça em seu meio social. Este personagem utiliza a leitura libertadora, termo utilizado por Freire (1896) que descreve essa leitura libertadora, e a importância do ato de ler. Desse modo, o homem demonstra de fato, ter uma leitura crítica, aquela que avalia o que lê, discorda se necessário, lê e contrasta o conhecimento adquirido com os problemas:

Havia muito que ele sabia de tudo, estava esperando o momento certo, o próprio inimigo lhe fizera mais esperto. O próprio inimigo o ensinara a ler. E ele aprenderá mais do que lhe fora ensinado. Sabia ler o que estava e o que não estava escrito. Sabia ler cada palmo de terra, cada pé de cana, cada semente de milho. Sabia mais ainda, sabia ler cada rosto de um irmão seu. Sabia também que estava muito perto de a mesa virar(...) O Homem olhou no fundo dos olhos do Coronel Jovelino e percebeu um lampejo de medo. Desviou os olhos, engoliu em seco e deu com a pintura vermelha das paredes do alpendre. Olhou o chão também vermelho, e o gosto de sangue veio à boca (...) olhou novamente no fundo dos olhos do Coronel e LEU O MEDO. Olhou os irmãos ao lado, olhou os que ficaram lá de fora e LEU O ÓDIO. Bastava um só gesto seu e poderia mandar o coronel e toda família para o inferno. Depois entrariam em casa e tomariam de volta toda a riqueza, que era de cada um deles, pois tudo que estava ali fora construído em cima da pobreza, da miséria de cada um. Olhou a casa do coronel e LEU A RIQUEZA, A OPULÊNCIA, O DESPERDÍCIO, O TER MUITO DE POUCOS E O NÃO TER NADA DE MUITOS.” (EVARISTO, 2017, p. 61-62 e 63).

Compreender, que o personagem, O Homem/Negro Alírio, possui como aponta Freire (1898) a leitura libertadora, eficaz, que ocupa posição política, reivindica direitos, liberta-se das ideologias dominantes, é também perceber o poder da leitura na sociedade. Assim, inferimos que a capacidade de ler diversos tipos de textos, verbais e não verbais, de ler códigos, de ler os signos, que também estão na expressão, permitiu ao Negro Alírio, conseguir conduzir seu povo para o caminho da libertação:

Zé Meleca levantou a cabeça e olhou meio atordoado para o Coronel. O Homem LEU nos olhos, nas feições do Coronel, os modos de mando. Em Zé Meleca LEU OS MODOS DE OBEDIÊNCIA CEGA, de puro pavor. (...) O Homem entendeu, só ele percebeu, só ele LEU na atitude de Zé Meleca que, se cuidado, a gente não toma, até a dignidade da nossa gente os do lado de lá podem roubar (EVARISTO, 2017, p. 67).

Vale ressaltar, que o Benfeitor encaminhou o Negro Alírio para aprender a ler pensando em seu benefício próprio, com o intuito de “trazê-lo para o lado de cá, torná-lo um dos seus...” mas, “nada!” Contudo, logo “(...) (EVARISTO, 2017, p. 67). Foram percebendo que depois de anos e anos a fio, eles mesmos estavam conseguindo dar um novo rumo às suas vidas. Estavam se libertando do cinturão do coronel”. Isso, porque o benfeitor não contava com o poder libertatório da leitura, que no entendimento de Rangel e Rojo (2010) vai além do processo de decodificação:

Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (RANGEL E ROJO, 2010, p. 86).

Neste sentido, constata-se que a leitura na vida do personagem exerceu uma importante função social, devido ao mesmo, ter utilizado-a em sua vida, juntando todos os seus saberes a prática de leitura para a compreensão do texto e do mundo, “estavam se libertando do cinturão do coronel”(EVARISTO, 2010, p.69).

Outras personagem, que permite analisarmos o processo de formação do leitor é a personagem Maria Nova, filha de Mãe Joana, que “aprendera sozinha catando cuidadosamente as letras nas horas de folga em casas que trabalhava, fizera grande esforço para Maria-Nova e seus filhos aprendessem a ler, e assim acontecerá” (EVARISTO, 2017, p.58), Maria – Nova a medida que aprendia, se tornava mestra dos irmãos menores e das crianças vizinhas.

Maria Nova “crescia, lia, crescia” (EVARISTO, 2017, p.58), assim como em suas raízes africanas, passava-lhes o que ensinava, Maria – Nova embora mais nova que Negro-Alírio também possui uma leitura

reflexiva, e crítica. Além disso, no ato de ler códigos, signos, e textos, Maria Nova utiliza todos os processos que compõem a leitura como: processo afetivo, sentido sensorial, sentido emocional e racional:

Duas coisas ela gostava de colecionar: selos e as histórias que ouvia (...)Mas, das histórias dele maria nova não gostava. Eram histórias com gosto de sangue(...)Maria Nova crescia. Olhava o pôr do sol. Maria Nova LIA. As vezes vinha uma aflição , ela chorava , angustiava- se tanto! Queria saber o que havia atrás , dentro, fora de cada barraco , de cada pessoa. Fechava o livro e saía . Torneira de baixo ou torneira de cima? hoje estou para o sofrimento, vou vê Vô Rita . Vou pedir que me leve até a outra. Posso também ir olhar a ferida que o Magricela tem na perna (...) posso ir ver a briga de Tonho (...) Cidinha-Cidoca (...) seria enterrada como indigente . (...) Morrer de não viver... Afinal todos ali na mesma miséria, o que eram se não indigentes? (...)a mãe trabalhava tanto (...) os ladrões. (...) a condição de vida era única, a indigência em grau maior ou menor existia para todos (...) Maria nova olhava a magreza da velha, a magreza da vida. Sentiu um nó na garganta e as lágrimas caíram (...) Ela gostava de apreender, de ir a escola não . Tinha medo e vergonha de tudo, dos colegas (...) Despiava, transformando medo e a vergonha em coragem. Tinha uma vantagem sobre os colegas: LIA muito. Lia e comparava tudo (...) -todos os negros escravizados ontem , os supostamente livres de hoje, se liberta na vida de cada um de nós, que consegue viver e se realizar. A sua vida menina não é só uma. Muitos vão se libertar, se realizar por meio de você (EVARISTO, 2006, p. 50, 51 e 159).

Nesta perspectiva, entendemos que o processo da leitura deve ser funcional as situações comunicativas dos falantes, como evidenciamos nos personagens, Negro Alírio e em Maria- Nova. Assim, em consonância com Silva (2005) situar o ato de ler no contexto da comunicação humana, auxilia aos docentes, alunos e todos os leitores a:

Superar qualquer caracterização simplista que coloca o ato de ler como mera interação receptor-mensagem, busca-se na fenomenologia algumas descrições que permitem a reflexão mais profunda sobre a questão (SILVA, 2005, p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir o processo de formação o leitor em *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, priorizando alguns personagens, tais como: Negro Alírio/ O Homem,

Totó e Maria Nova.

Conclui-se, que a linguagem de Conceição é artística, científica e singular, constituída por poesia, conhecimento científico, de caráter político e revolucionária.

O título do livro, também é muito representativo, visto que, as histórias que são narradas na obra, são frutos da memória dos mais velhos, que buscam nos cantos de seu passado os acontecimentos vividos pelos becos da favela. O romance apresenta o processo de formação do leitor, bem como os tipos de leitura possíveis, além de mostrar claramente a importância do ato de ler, pois no personagem Totó, vemos as evoluções ao longo do tempo. Em Negro alírio, evidenciamos que o processo de formação do leitor é contínuo, eficaz, e mostra-se consolidado com êxito, sendo capaz de romper com as ideologias dominantes, manifestando-se como um ato político, capaz de renovar, reivindicar e dar nova possibilidade de vida, de fato, libertador, como percebemos em diversas passagens do romance, tal como: “Negro Alírio teimava em dizer que aquilo não era vida. Que os grandes, os que estavam do lado de cá, queriam que todos do lado de cá fossem realmente fracos, bêbados e famintos... (EVARISTO, 2017, p. 141).

Em síntese, Conceição Evaristo (2006) faz uma rasura social e literária, dando voz e visibilidade aos subalternos. Pontuamos que a autora trabalha aspectos positivos para a construção de um pensamento esperançoso aos povos desfavorecidos, isso por meio da personagem Maria- Nova, ao atribuir nela a representação da esperança - “é impossível que tudo acabe assim, pensou a menina. Vida. É preciso, não sei como arrumar uma vida nova para todos (...) Não a vida não podia ser sempre assim, uma repetição doida!” Evaristo, 2017, p. 136), o que faz de sua escrita com traços africanos e o banzo de sua terra “uma réstia de luz, um sol esperançoso” (EVARISTO, 2017, p. 136). Ela trabalha também aspectos políticos e sociais, sendo a narrativa uma reflexão, reivindicação e denúncia social quanto à má distribuição de renda no Brasil.

Por fim, além dessas contribuições sociais ao leitor de *Becos da memória* e a sociedade, destacamos o caráter pedagógico do romance que pode e deve ser objeto de ensino e aprendizagem nas escolas, mostrando o poder da leitura no ambiente social, revelando seu caráter funcional , além das contribuições da literatura para formação de um sujeito crítico e leitor.

Esse artigo, é uma oportunidade de ampliar as pesquisas científicas quanto ao processo de formação do leitor, além de ser um estimulador para o surgimento de mais arguições sobre a temática em questão, e espera-se que por meio do contato com o mesmo, professores, alunos, acadêmicos e pesquisadores fomentem projetos para inserirem narrativas literárias como objeto indispensáveis para o processo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabiana de Oliveira. Retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita - o caso das atas, 2015 disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-29072015-130238/pt-br.php> acesso em 20 de dezembro às 20:45.

ANTUNES, Irlandé. De: Assumindo a dimensão intracional da linguagem. In. Aula de Português- encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003- (Série Aula; 1).

ARAÚJO, Lino de , Denise. SILVA, da, Miranda. Gêneros [Escolares] em contexto de ensino. Goiás: Appris, 2019.

BAGNO, M. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. Análise e diagnóstico de erros no ensino da língua materna. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/2, p. 144-165, dez. 2014 165

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino*: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula in KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 119-144.

BOMENY, Maria Helena Werneck. Os Manuais de Desenho da Escrita. São Paulo : Ateliê Editorial, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística. 10. ed. São Paulo: Spicione, 1999..

CHOMSKY, N. Linguística Cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972.

CASTLE, Marieta. Ler e reler o mundo – Pátio, revista pedagógica. ArtMed. Fev/abril – 2005.

ESPINOZA, Ana Maria. É preciso ajudar os alunos a entender os textos de ciências. Nova Escola. ABRIL; São Paulo, dezembro, 2007

FARACO & MOURA. Gramática. ÁTICA, São Paulo, 2004.

FERRARI, Márcio. Variar textos: a melhor receita para formar leitores. Nova Escola. ABRIL; São Paulo. Abril, 2005.

HUISS, A. e VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KARWOSKI, Mário Acir. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Sereneicher Karin. Gêneros textuais: reflexão e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto e a construção de sentidos. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Salton, Vanilda, MARINELLO, Fogali, Adiane. Ler, escrever e analisar a partir de gêneros textuais. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS E SILVA, R. V. Alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira e sua relação com o ensino do português. In: MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*: a

língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Parábola, 2003.

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, 1998.

RANGEL, E. O.; ROJO, R.H., R. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. Edição: 10 São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Edição: 6 Porto Alegre: 1998.

TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M. I. (Org.). Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Vozes, 2006.