



E-BOOK

SOCIEDADE MODERNA

MÚLTIPLOS ASPECTOS

CAROLINE RODRIGUES DE FREITAS FERNANDES
DAYANA LUCIA RODRIGUES DE FREITAS
LUCIANO LUAN GOMES PAIVA
JANIARA DE LIMA MEDEIROS
[ORG.]

E-BOOK SOCIEDADE MODERNA: MÚLTIPLOS ASPECTOS

1ª ED. ISBN: 978-65-89928-89-8 DOI: 10.47538/AC-2025.02

E-BOOK

SOCIEDADE MODERNA: MÚLTIPLOS ASPECTOS

1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORES

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Dayana Lucia Rodrigues de Freitas

Luciano Luan Gomes Paiva

Janiara de Lima Medeiros

DOI: 10.47538/AC-2025.02



Ano 2025

E-BOOK

SOCIEDADE MODERNA: MÚLTIPLOS ASPECTOS

1ª EDIÇÃO.

Catálogo da publicação na fonte

S824

Sociedade moderna: múltiplos aspectos [recurso eletrônico] / organizado por Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lucia Rodrigues de Freitas; Luciano Luan Gomes Paiva; Janiara de Lima Medeiros — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2025. volume 1.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-89-8

DOI: 10.47538/AC-2025.02

1. Ciência e Conhecimento. 2. Educação. 3. Direito. 4. Sociedade. 5. Saúde. 6. Tecnologia. I. Freitas, Dayana Lucia Rodrigues de, II. Paiva, Luciano Luan Gomes. III. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas. IV. Medeiros, Janiara de Lima. V. Título.

CDU 001.31

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.editoraamplamente.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores



Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



APRESENTAÇÃO

A sociedade moderna é marcada pela complexidade, pela diversidade e por transformações que desafiam antigas estruturas e inauguram novas formas de viver, pensar e interagir. Neste cenário dinâmico, torna-se essencial compreender os múltiplos aspectos que compõem a realidade contemporânea, desde as questões culturais e sociais até as mudanças políticas, econômicas e tecnológicas. O e-book Sociedade Moderna: Múltiplos Aspectos propõe-se a explorar essas diferentes dimensões, oferecendo ao leitor uma visão ampla e crítica do mundo em que vivemos.

Esta obra é resultado da reunião de pesquisas, análises e reflexões que buscam interpretar as nuances da modernidade e seus impactos sobre o indivíduo e a coletividade. Ao abordar temas variados, o livro propõe um diálogo interdisciplinar, conectando saberes e perspectivas que enriquecem a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos.

Entre os temas discutidos, destacam-se as transformações culturais, os avanços tecnológicos, os desafios ambientais, as novas configurações familiares, os movimentos sociais, a globalização e as questões relacionadas à identidade e à cidadania. Cada capítulo reflete a multiplicidade de olhares necessários para entender a complexidade da sociedade moderna.

A velocidade das mudanças imposta pela modernidade exige novos modos de pensar e agir. Neste sentido, os textos reunidos neste e-book oferecem ferramentas para a análise crítica, incentivando o leitor a questionar padrões estabelecidos e a buscar alternativas para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Mais do que descrever fenômenos, esta obra propõe interpretações e provoca reflexões. A diversidade de abordagens e a riqueza dos conteúdos apresentados possibilitam uma leitura instigante e formativa, que dialoga com estudantes, pesquisadores, profissionais e todos aqueles interessados em entender melhor os caminhos e os desafios da atualidade.



O e-book também destaca a importância da interdisciplinaridade como método para investigar a realidade social. Combinando contribuições das ciências sociais, humanas, econômicas, políticas e ambientais, reafirma-se a necessidade de uma abordagem integrada para a compreensão dos múltiplos aspectos da vida moderna.

Os autores que integram esta obra trazem olhares atentos, fundamentados em pesquisas e experiências práticas, contribuindo para a ampliação do debate acadêmico e para a reflexão crítica sobre a sociedade. A riqueza dos temas e a profundidade das análises fazem desta obra uma fonte valiosa para quem busca compreender os contornos da contemporaneidade.

Convidamos o leitor a percorrer estas páginas com mente aberta e espírito crítico. Que Sociedade Moderna: Múltiplos Aspectos seja não apenas uma fonte de conhecimento, mas também um estímulo para novos questionamentos, novas investigações e novas práticas voltadas para a construção de um futuro mais consciente, plural e solidário.

Boa Leitura!

Editora Amplamente!



SUMÁRIO

RESUMO I	9
LETRAMENTO E NATUREZA AMAZÔNICA: A INSPIRAÇÃO DA NATUREZA PARA A ESCRITA DE BILHETE	
Elizabeth Cristina Domingos da Câmara Rabelo. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-R01	
CAPÍTULO I	11
PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM UM PROJETO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	
Lisiane de Aguiar Rodrigues; Paula Fernanda Eick Cardoso. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-01	
CAPÍTULO II	21
PEDAGOGIA QUE TRANSFORMA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA SOBRE O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Kaline Rodrigues Barroso. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-02	
CAPÍTULO III	33
MANUTENÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRISSOMIA 21 ATRAVÉS DA MÚSICA	
Adriana Barni Truccolo; Aline Corrêa Dorneles Gediel. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-03	
CAPÍTULO IV	54
LITERATURA COR-DE-ROSA CONTEMPORÂNEA: CIRCULAÇÃO DE OBRAS, SUBGÊNEROS, AUTORAS E PERSONAGENS FEMININAS	
Denise Dias de Carvalho Sousa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-04	
CAPÍTULO V	75
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ESPANHOL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
Thalles Azevedo Ladeira. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-05	
CAPÍTULO VI	83
A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA EDUCACIONAL: CARACTERÍSTICAS, USOS E POSSIBILIDADES	
Adriano Rosa da Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-06	
CAPÍTULO VII	97
REINAÇÕES DE NARIZINHO: O PRAZER E O PERIGO DA ADAPTAÇÃO DE UMA OBRA-PRIMA	
Denise Dias de Carvalho Sousa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-07	
CAPÍTULO VIII	117
A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	
Alex Tomaz Barbosa de Oliveira; Stefânia Morais Pinto dos Santos; Verônica Barbosa de Oliveira Morais; Antônio Cleide de Morais. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-08	

CAPÍTULO IX	127
AS PROBLEMÁTICAS DO EU: IDENTIDADE DO ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO À LUZ DA <i>AGONIA DO EROS</i>	
Alessandra Italiano Rodrigues Reginaldo; Francisca das Chagas Gabriel Ferreira; Livia Maria Franco das Chagas; Maria da Conceição da Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-09	
CAPÍTULO X	138
GESTÃO ESCOLAR, DOCENTE MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SOCIEDADE: RELAÇÕES NECESSÁRIAS PARA O SÉCULO XXI	
Crícia Ramos Costa; Hebert Silva dos Santos. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-10	
CAPÍTULO XI	154
FUNK: UM OLHAR ARTÍSTICO NAS COMUNIDADES DO RIO DE JANEIRO	
Cristiane da Silva Pralon. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-11	
CAPÍTULO XII	160
O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARAGUAI	
Alex Tomaz Barbosa de Oliveira; Stefânia Moraes Pinto dos Santos; Verônica Barbosa de Oliveira Moraes; Antônio Cleide de Moraes. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-12	
CAPÍTULO XIII	168
RESENHA: ANÁLISE CURRICULAR DA AVALIAÇÃO	
Maria Barbara da Costa Cardoso; Adriane de Jesus Serra Bogéa; Jéssica Gonçalves Figueiredo; Rosilene Simões de Brito. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-13	
CAPÍTULO XIV	175
PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E ISTS: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
Camila de Pinho Gotuzzo DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-14	
CAPÍTULO XV	186
ESTRATÉGIAS LÚDICAS E ATIVAS PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	
Camila de Pinho Gotuzzo DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-15	
CAPÍTULO XVI	199
O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR	
Lindomar Bezerra de Lima DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-16	
INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES	206
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES	209
ÍNDICE REMISSIVO	211

RESUMO I**LETRAMENTO E NATUREZA AMAZÔNICA: A INSPIRAÇÃO DA
NATUREZA PARA A ESCRITA DE BILHETE****Elizabeth Cristina Domingos da Câmara Rabelo¹.****DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-R01**

Objetivos: Oportunizar vivências de letramento para as crianças, como parte da natureza em seu cotidiano. Propiciar momentos de interação e valorização da Natureza Amazônica. Elaborar e escrever bilhetes para compartilhar nossa responsabilidade como parte do Meio Ambiente. **Público-alvo:** Estudantes do 3º Ano da Escola Lauro Chaves, Baía do Sol, Distrito de Mosqueiro, Belém, Pará. **Metodologia:** **Momento:** os alunos foram direcionados a ir fazer um passeio acompanhado pela professora e coletar 3 materiais da natureza (flores, galhos etc.) para levar para a sala de aula. **Momento em classe,** as crianças apresentaram oralmente o motivo que coletaram seu material e montaram uma lista com o nome dos materiais apresentados, tendo a professora como escriba. **Momento** foi distribuído o livro Veredas com o tema Bilhete e cuidados com o meio ambiente. A turma foi desafiada em elaborar um bilhete para os colegas (em duplas), com alertas em defesa da natureza e cuidados ambientais, para preservação e conservação da fauna e da flora. **Fundamentação teórica:** Realizamos essa atividade, com base no livro “Veredas da Leitura” a luz de Frenet (2010), que defende a aula-passeio como forma de vivenciar e despertar novos interesses nos alunos, para tanto levamos as crianças para fora da sala de aula, a beira da Praia na Baía do Sol. Aprendemos com Paulo Freire (1983) que a alfabetização deve ser significativa e o conhecimento deve ser utilizado em seu meio social. Nesse ponto de vista recorremos o tema de meio ambiente pois a queimada de árvores Amazônicas e o desmatamento é realidade em Mosqueiro nos dias de hoje. Concordamos com Magda Soares (2003) que letrar é mais que alfabetizar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura façam parte da vida do aluno. **Resultados:** Elaboração de bilhetes para os colegas convidando para cuidar do meio ambiente, e em duplas, cada aluno deveria ajudar sua dupla a elaborar um bilhete de alerta

¹ <https://lattes.cnpq.br/8423780596182238>; <https://orcid.org/0009-0009-2934-8848>.
E-mail: elizabethcamarabelo@hotmail.com

em defesa de cuidados ambientais, para preservar a natureza, desenvolvendo a leitura e a escrita. Considerações finais: Diante do exposto valorizamos de igual forma o interacionismo de Vigotsky, pois através da interação percebemos o desenvolvimento e a facilitação no processo de ensino e aprendizagem das crianças aperfeiçoando a escrita e a leitura dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Natureza Amazônica. Escrita.

REFERÊNCIAS

FREINET, Celestin: **Uma pedagogia de atividade e cooperação**, vozes, 2010.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia do oprimido Paz e terra**, 1983. Livro Veredas da Leitura 2º ano, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2003. Bagno Marcos.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO I

PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM UM PROJETO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Lisiane de Aguiar Rodrigues²; Paula Fernanda Eick Cardoso³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-01

RESUMO: No presente trabalho, serão apresentadas ações desenvolvidas no projeto intitulado “Estudos de Língua Portuguesa na Extensão”, o qual está sendo ofertado a uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública situada na cidade de Pelotas/RS. Esse projeto tem por objetivo contribuir para a melhoria do desempenho linguístico dos estudantes. Para tanto, foram elaboradas atividades voltadas para a realização de práticas de linguagem no contexto da rede pública, como a leitura, a produção de textos, a análise e a discussão de aspectos gramaticais da língua portuguesa que contribuem para a construção do sentido dos textos (concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, pontuação, instrumentos gramaticais de subordinação e de coordenação). As ações procuraram, portanto, aprimorar o conhecimento de linguagem dos estudantes e minimizar equívocos persistentes quanto ao domínio da variedade escrita culta da língua portuguesa com o intuito de evitar a retenção de estudantes em seu percurso escolar, bem como de prevenir a evasão e o abandono dos estudos. A melhoria do desempenho linguístico está associada ao contato dos estudantes com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa, inclusive por meio da exposição a textos de diferentes gêneros, o que pode permitir o estabelecimento de comparações entre as distintas características composicionais dos gêneros textuais. Pretende-se, através das atividades de leitura, levar os participantes do projeto a recolherem informações, elaborar suas próprias ideias e construir um instrumental relativo à composição textual para que possam escrever seus textos. Dessa forma, a prática de leitura poderá dar suporte à produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Produção Textual. Reescrita. Ensino Fundamental.

PRACTICES OF READING AND WRITING PRODUCTION IN AN EXTENSION PROJECT IN PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT: The present work will present actions developed in the project entitled “Portuguese Language Studies in Extension”, which is being offered to a sixth-grade class of elementary school located in the city of Pelotas/RS. This project aims to contribute to the improvement of student’s linguistic performance. To achieve this objective, activities were prepared to stimulate the students to read, to write text, to make analyses and to discuss about grammatical aspects of the Portuguese language that contribute to the construction of the meaning of the texts (nominal and verbal agreement, nominal and verbal regency, punctuation, grammatical instruments of subordination and coordination). The actions sought, therefore, to improve the students' knowledge of

2 Universidade Federal de Pelotas. <http://lattes.cnpq.br/4958151820251656>; <https://orcid.org/0009-0006-3926-2851>. E-mail: lisirodrigues-15@hotmail.com

3 Universidade Federal de Pelotas. <https://lattes.cnpq.br/5325775493727475>; <http://orcid.org/0000-0001-8405-5305>; E-mail: paula.eick@ufpel.edu.br

language and minimize persistent misunderstandings regarding the mastery of the cultured written variety of the Portuguese language in order to avoid the retention of students in their school career, as well as to prevent dropout and abandonment of studies. The improvement of linguistic performance is associated with the student's contact with the widest possible variety of situations of communicative interaction, including through exposure to texts of different genres, which can allow the establishment of comparisons between the different compositional characteristics of textual genres. It is intended, through the reading activities, to lead the participants of the project to collect information, elaborate their own ideas and build an instrument related to the textual composition so that they can write their texts. In this way, the practice of reading can support textual production.

KEYWORDS: Reading. Writing Production. Rewriting. Elementary School.

INTRODUÇÃO

A prática do estágio realmente é algo de extrema importância na formação de futuros professores. Até chegar a essa fase da Graduação, por vezes, os licenciandos podem se questionar sobre a escolha do curso de Licenciatura, mas, quando adentram a sala de aula, aí sim, ou a certeza sobre o acerto na opção por tornar-se um(a) professor(a) desaparece, ou ela é reforçada a cada aula dada. É como se fosse uma certeza que cresce a cada contato com os alunos. No presente trabalho, serão apresentadas as práticas de estágio realizadas a partir de um projeto de extensão em língua portuguesa.

A partir do estágio, é possível ter uma ideia mais apropriada sobre a prática docente, sobre o grande desafio de pensar em aulas que, enquanto desenvolvem as habilidades dos alunos, também lhes despertem interesse, curiosidade e vontade de aprender.

Ao pensar e desenvolver os planos de aula das aulas de língua portuguesa para aplicar a uma turma, é fundamental refletir sobre as dificuldades que os alunos podem estar enfrentando acerca da leitura, da interpretação e do entendimento de textos. Essas dificuldades tendem ainda a se mostrar fortes, decorrentes talvez do período da Pandemia do Coronavírus, o qual provocou defasagens no processo de ensino/aprendizagem. É possível identificar um déficit no aprendizado dos alunos, uma grande lacuna deixada muito provavelmente pelas estratégias de ensino que precisaram ser adotadas nesse período em virtude da necessidade de distanciamento social decorrente da pandemia.

As aulas a distância dependiam de equipamentos tecnológicos que não estavam disponíveis para todos os alunos. Além disso, essas aulas demandavam autonomia, disciplina e outras estratégias de estudos que não haviam sido devidamente desenvolvidas por muitos estudantes.

Portanto, as aulas focadas no trabalho com as habilidades de leitura, de interpretação e de entendimento de textos são de extrema importância, pois elas ajudam os alunos no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criticidade e do fazer pensar. E também colaboram para o desenvolvimento do professor em formação que há dentro de cada estagiário. Essas estratégias foram enfatizadas na preparação das ações do projeto de extensão.

Por meio da linguagem, os seres humanos expressam seus sentimentos e pensamentos, além de interagir com o ambiente e outros indivíduos. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são como “entidades sócio discursivas e formas de ação incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas de comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob a influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Tendo isso em vista, nota-se que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma região, ou cultura para outra. O grande desenvolvimento da tecnologia, por exemplo, resultou numa série de novos gêneros que atendem às inúmeras situações comunicativas que surgiram, como o e-mail, as conversas de computador, de WhatsApp, os recados etc.

Para Bakhtin (2000), os gêneros materializam a língua. A língua, por sua vez, está vinculada à vida. Os gêneros portam-se, então, como o elo entre a língua e a vida. Os gêneros textuais são de uma heterogeneidade imensa, variam do simples diálogo informal às teses de doutorado, por exemplo. De acordo com Marcuschi (2008), não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Nesse sentido, Bakhtin (2000) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infundável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero.

É por tamanha importância que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que, no ensino de língua portuguesa, estejam presentes os gêneros textuais de maneira que, nesta perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de múltiplas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (Brasil, 1998, p. 23-24).

PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A leitura como objeto de estudo nunca foi tão discutida como está sendo nos últimos anos. Ainda mais depois do período pandêmico em que os alunos sofreram grandes prejuízos no processo de aprendizagem. Freire (2006) define leitura da seguinte maneira:

O ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais como o momento e o lugar, como as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (Freire, 2006, p. 22).

O verdadeiro significado da leitura na perspectiva freiriana vai além do meramente decifrar os códigos linguísticos, é acima de tudo, compreendê-los de maneira com que eles formem um significante. Em outras palavras, o ato de ler é bem mais que a definição da palavra propriamente dita, é entender, é interpretar, é debater, é comparar, é influenciar e ser influenciado, é propagar e é sentir o que o escritor tenta, através da escrita, demonstrar o que quer, o que sabe, o que pensa, o que imagina.

A escola deve ser um espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do leitor crítico e criativo. O exercício cotidiano da leitura em sala de aula de textos diversos é de fundamental importância para a formação do aluno leitor, para estimular o hábito e o prazer pela leitura, bem como para o desenvolvimento de

outras competências fundamentais para a formação de sujeitos na sociedade contemporânea.

Conforme os PCNs (1997):

Ao longo do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (Brasil, 1997, p. 41).

A leitura em sala de aula é de fundamental importância para a formação do educando, uma vez que, a partir do domínio desta, o aluno adquire competências para caminhar de forma bem-sucedida na escola, futuramente na vida profissional e social, contribuindo como sujeito crítico e participativo. Na escola, o trabalho com leitura deve ser estimulado diariamente, não deve ser uma leitura apenas para aprender a decodificar, deve ser uma leitura que faça os alunos refletirem e compreender, não apenas o texto, mas também a sociedade na qual estão inseridos. Trabalhando-se diariamente com a leitura, aumentam-se as chances de despertar nos alunos o gosto pela leitura, podendo dessa maneira, minimizar as dificuldades de leitura e escrita.

Serão apresentadas aqui atividades que foram propostas para uma turma de sexto ano de uma escola pública, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das habilidades comunicativas dos estudantes.

O tema da aula consistiu na apresentação do gênero conto, destacando-se de maneira mais particular os contos de fadas, com o objetivo de proporcionar um contato prazeroso e significativo com o gênero literário, de modo que os alunos pudessem interpretar e extrair a sua significação. Pretendeu-se ainda (a) estimular o desenvolvimento psicológico, cultural, emocional e cognitivo; (b) desenvolver a imaginação e a fantasia; (c) oferecer uma forma lúdica de aprender; (d) proporcionar uma interpretação sobre valores sociais, culturais e morais; (e) analisar emoções e sentimentos despertados pelos contos; (f) identificar a estrutura do gênero textual.

Procurou-se trabalhar com as seguintes habilidades da BNCC (EF89LP35): Criar contos, crônicas, minicontos, narrativas de ficção científica e de aventura, entre outros, usando os conhecimentos sobre os recursos expressivos e constituintes estruturais dos gêneros; (EF02LP26): Ler e compreender textos literários, de gêneros variados,

desenvolvendo o gosto pela leitura; (EF15LP16): Ler e compreender textos narrativos de maior porte, como contos de fadas, populares, acumulativos, de assombração, entre outros; (EF15LP02): Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre o gênero, o suporte, o universo temático, as condições de produção e recepção do texto.

Para tratar do conceito do gênero conto, partiu-se de uma abordagem bakhtiniana, que os denomina “tipos de enunciado relativamente estáveis”, pertencentes a diversas esferas da atividade humana, sempre relacionados à utilização da língua.

Cada enunciado reflete as finalidades e as condições específicas de cada esfera, não só por seu conteúdo, mas também por seu estilo e construção composicional. A variedade dos gêneros do discurso é infinita, posto que a multiplicidade da atividade humana é inesgotável (Bakhtin, 2000).

A sociedade letrada valoriza em demasiado a leitura e a escrita, porém os professores não podem esquecer-se de que a oralidade é uma habilidade importante de ser trabalhada e que deve ser desenvolvida nas escolas para os alunos.

A iniciação literária desde a infância com livros de imagem com ou sem textos e os trabalhos com contos pode ser uma grande alavanca na aquisição da leitura para além da simples decodificação do código linguístico (Souza; Bernardino, 2011, p. 238).

É importante que os estudantes compreendam que os contos pertencem a um gênero literário que se caracteriza por uma narrativa curta, com um conflito central e poucos personagens. Além disso, o conto é um dos gêneros literários mais tradicionais e lidos atualmente. Há contos de terror, de fantasia, de suspense, de ficção científica, contos românticos, policiais, infanto-juvenis. Dentre os contistas brasileiros, destacam-se Machado de Assis, Carlos Drumond de Andrade, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo e Monteiro Lobato.

Após a contextualização, os estudantes receberam uma cópia do “Conto de fadas para mulheres modernas”, de Luís Fernando Veríssimo, o qual foi lido silenciosamente. Em seguida, foi solicitado a um voluntário que lesse o texto em voz alta para os colegas. A partir da leitura, foi feita uma discussão com a turma, com o intuito de que fossem levantadas hipóteses acerca do conto, sobre o seu final, sobre as expectativas com o “sim”

da Princesa que recusou a proposta do príncipe, sobre a relação que existe entre o título do conto e o seu enredo. Também foram feitas algumas perguntas aos alunos sobre o conceito de “felizes para sempre” na perspectiva do príncipe, bem como sobre o conceito de felicidade na visão da princesa. Além disso, foi abordada a importância do emprego dos adjetivos na caracterização da protagonista.

CONTO DE FADAS PARA MULHERES MODERNAS

Luís Fernando Verissimo

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

-Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criaria os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

... E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: - Eu, hein?... nem morta!

Após a leitura do conto, o levantamento de hipóteses e a discussão sobre o texto, os estudantes foram estimulados a produzir uma narrativa, em que fizessem uma “inversão” de papéis com algum conto clássico que lhes interessasse. A fim de auxiliá-los, foram dadas as seguintes sugestões:

- A Branca de Neve é feia e tem uma raiva danada da Rainha por esta ser tão bela e bondosa. Não ouve seus conselhos e fez amizade com uma turma da pesada.
- A Bela Adormecida acha que dormir é a chave para ser sempre bela e jovem. Então, em qualquer hora, ela dorme...dorme...dorme...
- João e Maria não têm coração: abandonaram os pais, velhinhos e sem força, para trabalhar, numa rua movimentada de uma grande cidade.

- A Cinderela é tão má e desobediente que deixa a madrasta enlouquecida: não ajuda em casa, vai mal na escola e ainda tenta roubar os namorados das irmãs.

Para produzir a narrativa, os estudantes puderam escolher uma das “inversões” sugeridas ou optar por outro conto de sua preferência. Foram disponibilizados livros com os contos clássicos originais, para que os alunos pudessem consultar as histórias, caso não as conhecessem. Ao final, os estudantes deram ao conto um título bem criativo.

Na realização da atividade, foi possível perceber que os alunos não conheciam o gênero contos de fadas e que também não tinham tido esta experiência em casa, com seus pais e familiares, de leitura no dia a dia, ou de leitura e contação de histórias antes de dormir ou em algum outro momento do dia.

Quando perguntado aos alunos se conheciam a história do “Pinóquio”, dos “Três Porquinhos”, enfim, eles relataram não conhecer tais textos. Então, foi oportunizado a eles que conhecessem as histórias, já que haviam sido levados para a sala os livros com os contos de fadas clássicos.

A partir desta atividade, foi possível ver o potencial dos alunos para escrita, bem como a criatividade ao escrever uma nova versão para as histórias sugeridas. Nasceram histórias muito bonitas, com ideias inesperadas e engraçadas.

CONCLUSÃO

Ao longo da aplicação do projeto tornou-se perceptível uma certa resistência inicial nos estudantes, o que é natural. Como seres humanos, quando algo rompe com o nosso horizonte de expectativas, nos chacoalha e nos tira de nossa zona de conforto, nossa reação inicialmente é de resistir, de reclamar mesmo, e com a turma não foi diferente. Resistiram, questionaram em um primeiro momento, não gostaram de ter de ler em voz alta, mas logo em seguida já estavam não só acostumados, como participativos e proativos durante as aulas em que foram solicitados voluntários para ler.

A partir da exploração dos gêneros textuais durante este ciclo de aplicação do projeto, foi possível identificar uma grande evolução na turma 6º C. Ao final, eles estavam lendo melhor, com mais desenvoltura, sem tanta vergonha e timidez, e com grandes

avanços com relação a entender o que leem. No início do projeto, ao esmiuçar os textos com eles, demonstravam pouca participação, quando alguma pergunta era lançada, um silêncio predominava. E no avançar das aulas, os alunos foram perdendo o medo de responder, de participar da construção dos saberes coletivos que era proposto a eles.

Esses progressos alcançados pelos alunos foram a prova de que eles alcançaram sim habilidades e capacidades que antes talvez tivessem insegurança. Os dizeres de Antunes (2003) reforçam estes progressos alcançados, pois cita que a leitura se torna complemento da escrita. Dessa forma, o leitor, que é o destinatário final, procura compreender o texto escrito e as ideias do autor, o que possibilita a interação entre escritor-leitor.

Antunes (2003) afirma ainda que a leitura favorece três planos distintos: o primeiro diz respeito ao desenvolvimento de novas percepções sobre informações diversas que cercam o indivíduo; o segundo trata de uma leitura mais prazerosa, em que o leitor aprecia a obra sem que haja obrigatoriedade de dar um retorno, ou seja, ler por gostar, por admirar a arte da leitura; o terceiro refere-se à compreensão do uso social da escrita, ou seja, por meio da leitura é possível perceber os diversos gêneros textuais existentes, desenvolver o vocabulário, como também absorver as normas gramaticais.

Desta forma pode-se afirmar que a leitura permeia três funcionalidades: o sujeito que a utiliza para informar-se, pelo prazer e também para compreender a escrita. Ou seja, a leitura não é uniforme, pois esta depende do objetivo que se pretende, da formalidade do que é lido e do gênero do texto. Assim, as estratégias variam de acordo com os gêneros textuais e a finalidade pretendida.

Para o estagiário, enquanto professor em formação, o estágio é de fundamental importância, pois através dele é possível um maior esclarecimento e conhecimento sobre a importância dos planos de aula, sobre a importância de estudar o conteúdo que tem de ser desenvolvido com a turma, sobre a importância da organização com os conteúdos e principalmente com o tempo. Isso não é aprendido com teorias na sala de aula durante a Graduação, e sim com as práticas de intervenção. Aprender a identificar o que cabe para ser desenvolvido em quarenta e cinco e em noventa minutos, por mais que o estagiário esteja preparado teoricamente para saber lidar com esses detalhes, só pode ser entendido de fato com a prática do dia a dia.

Então a prática da intervenção complementa as teorias desenvolvidas ao longo da Graduação, e oferta aos licenciando oportunidades de aprendizagem para que se tornem bons profissionais no futuro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC/CONCED/UNDIME, 2018.

BRASIL (1998). **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa Brasília, DF: MEC/SEF.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994. 88 p. (Coleção de Questões da Nossa Época, 13).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. **A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Educere et educare, v. 6, n.12, p. 235-249, jul./dez. 2011. ISSN 18095208.

CAPÍTULO II

PEDAGOGIA QUE TRANSFORMA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA SOBRE O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR

Kaline Rodrigues Barroso⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-02

RESUMO: O artigo discute a relevância do teatro como uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco especial na Educação Infantil. Historicamente, o teatro tem desempenhado um papel crucial na formação cultural e educacional, desde a Grécia Antiga até a sua incorporação no currículo brasileiro, que começou com a chegada dos jesuítas no século XVI. A pesquisa explora a influência do teatro nas diversas fases da educação, destacando sua capacidade de estimular a criatividade, socialização e reflexão crítica, alinhando-se a abordagens pedagógicas contemporâneas e inclusivas. Para fundamentar a análise, adotou-se uma metodologia qualitativa e bibliográfica, com base em autores como Santos e Sampaio, Santana e Lyra, além de diretrizes educacionais como as da UNESCO. Os resultados apontam que o teatro, ao aliar ludicidade e aprendizado, potencializa competências socioemocionais, como empatia e cooperação, além de estimular múltiplas linguagens, incluindo a verbal, corporal e emocional. Conclui-se que o ensino teatral transcende o entretenimento, tornando-se um recurso indispensável para transformar o ambiente escolar em um espaço de vivências significativas, que integram cultura, arte e educação. O estudo reafirma a importância de práticas pedagógicas estruturadas e formação docente voltada para o uso do teatro como ferramenta educativa, essencial para formar cidadãos críticos e criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Teatro. Aprendizado. Práticas Pedagógicas.

PEDAGOGY THAT TRANSFORMS: A METHODOLOGICAL APPROACH TO THEATER IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: The article discusses the relevance of theater as a pedagogical practice that promotes the integral development of students, with a special focus on Early Childhood Education. Historically, theater has played a crucial role in cultural and educational formation, from Ancient Greece to its incorporation into the Brazilian curriculum, which began with the arrival of the Jesuits in the century XVI. The research explores the influence of theater in the various phases of education, highlighting its ability to stimulate creativity, socialization and critical reflection, aligning with contemporary and inclusive pedagogical approaches. To support the analysis, a qualitative and bibliographic methodology was adopted, based on authors such as Santos and Sampaio, Santana and Lyra, as well as educational guidelines such as those of UNESCO. The results indicate that theater, by combining playfulness and learning, enhances socio-emotional skills,

⁴ Professora na rede estadual de ensino do Estado de Roraima. Mestre em Ciência da Educação. Pós-graduada em Ciência da Educação. Pós-graduada em Docência do Ensino de Dança, Música e Teatro. Pós-graduada em Ensino de Artes - Técnicas e Procedimentos. Pós-graduada em Educação Musical e Ensino da Arte. Pós-graduada em Regência de Coral com Capacitação para Docência. Licenciatura em Teatro. Licenciatura em Pedagogia. <http://lattes.cnpq.br/1368944199603704>. <https://orcid.org/0009-0008-2271-8079>. E-mail: Kaline.barroso@hotmail.com

such as empathy and cooperation, in addition to stimulating multiple languages, including verbal, body and emotional. It is concluded that theatrical teaching transcends entertainment, becoming an indispensable resource to transform the school environment into a space of meaningful experiences, which integrate culture, art and education. The study reaffirms the importance of structured pedagogical practices and teacher training focused on the use of theater as an educational tool, essential to form critical and creative citizens.

KEYWORDS: Education. Theatre. Learning. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O teatro, desde a antiguidade, tem sido reconhecido como uma prática cultural essencial para a formação humana, desempenhando um papel educativo e social significativo. No contexto brasileiro, a relação entre teatro e educação remonta ao século XVI, com a chegada dos jesuítas, que usaram as artes cênicas como instrumento de evangelização e ensino. Além disso, as tradições indígenas e suas manifestações rituais demonstram como o teatro sempre esteve presente na transmissão de valores e conhecimentos.

Ao longo da história, o teatro evoluiu, assumindo novos papéis no ambiente escolar. Desde o século XIX, o ensino teatral foi incorporado às práticas pedagógicas, culminando em sua consolidação na educação formal com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Apesar de enfrentar desafios iniciais, o teatro foi ganhando relevância como disciplina escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a valorização da diversidade cultural brasileira.

O ensino teatral, especialmente na Educação Infantil, destaca-se como uma metodologia capaz de potencializar a criatividade, a socialização e o pensamento crítico. O teatro permite que as crianças explorem suas capacidades cognitivas e emocionais de maneira lúdica, promovendo a interação social e o respeito às diferenças. O aprendizado é mais significativo quando está associado à prática e à vivência, algo que o teatro oferece de forma única.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o impacto do ensino teatral como uma abordagem metodológica no processo ensino-aprendizagem, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, serão explorados os

aspectos históricos, pedagógicos e metodológicos que fundamentam a prática teatral no ambiente escolar, reforçando seu papel como um elemento transformador na educação contemporânea.

O TEATRO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR HISTÓRICO E PEDAGÓGICO

O teatro tem desempenhado um papel significativo na formação cultural e educacional das sociedades. Sua origem e a ligação com a educação remontam à Grécia Antiga, onde desempenhava funções religiosas e cívicas, ajudando na construção da cidadania e na reflexão sobre questões éticas e sociais.

A chegada dos jesuítas ao Brasil no século XVI, é considerado um marco histórico pelos historiadores, sendo visto como o verdadeiro início da história do teatro e da educação no Brasil. Assim, historicamente, pode-se afirmar que o teatro brasileiro teve suas origens sob a influência da religião católica. O principal expoente desse movimento foi o padre jesuíta José de Anchieta.

Outros autores consideram que não se pode esquecer as manifestações dos povos indígenas seja sob a ótica educacional ou cultural.

[...] não se pode deixar de pensar na importância das manifestações dos povos indígenas; estes, por meio de ritos e encenações míticas que exerciam suas funções culturais, no âmbito da tradição, transmitiam (e ainda transmitem) conhecimentos e comportamentos aos membros mais jovens das tribos, caracterizando, assim, um comportamento dotado de função educativa (Lyra, 2015, p. 11).

No período colonial brasileiro, o teatro serviu de abrigo para escravos e começou a ser utilizado em cerimônias cívicas. Historicamente, a relação entre o teatro e a educação no Brasil remonta ao século XIX, quando as primeiras iniciativas de inclusão das artes no ensino formal começaram a ganhar espaço. Desde então, o teatro tem sido valorizado como uma ferramenta capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, ao mesmo tempo em que resgata aspectos culturais e históricos do país.

Segundo Santana (2002, p. 248), no Brasil “as primeiras práticas de teatro-educação surgiram junto às escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, disseminando-se

aos poucos em colégios experimentais, escolas de magistério etc.”. Porém, o autor complementa:

Entretanto, como não havia tradição em termos de ensino da linguagem teatral – seja na educação básica ou profissionalizante –, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo, quando não a atribuição à arte do papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo. (Santana, 2002, p. 248).

Seguindo as diretrizes das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 4024/1961), o teatro passou a ser integrado nas práticas pedagógicas, incentivando essa metodologia tanto no ensino quanto na formação de professores.

Campanini e Rocha (2021, p. 05), fazem a alusão ao surgimento do teatro na educação básica:

Entre os anos 1970 e 1980, o teatro surgiu na educação básica como forma de arte na disciplina de educação artística. No entanto, essa prática reunia a responsabilidade em formar os alunos em muitas linguagens da arte e, com isso, não foi bem estruturada. O governo reconheceu a inviabilidade dessa prática, porém, objetivou o ensino de artes em ‘artes plásticas, música, teatro e dança’, sem que esses saberes fossem realmente aprofundados. Contudo, a arte precisava ser melhor estruturada (Campanini; Rocha, 2021, p. 05).

Ao longo dos anos, observa-se um crescimento qualitativo significativo e grandes mudanças nas metodologias empregadas no ensino de artes cênicas. Essas transformações são resultado de estudos sobre a história do teatro, o domínio da linguagem teatral e o intercâmbio de informações tanto no Brasil quanto no exterior.

A partir dos anos 1980, o movimento de Arte-Educação, passa a abordar a valorização e o aprimoramento dos professores de educação artística, além de propor novas direções para a ação educativa na área de artes. Para Lyra (2015, p. 18), “a partir dessas iniciativas e legislações, ficou assegurada a presença da disciplina Arte no currículo da escola do ensino fundamental”.

Em complemento, Lyra (2015, p. 20), acrescenta que “com o fortalecimento da educação por meio das artes, começa-se a pensar o teatro de um ponto de vista que extrapola seu uso instrumental, passando a constituir ferramenta voltada para outros conteúdos extra teatrais”.

O relatório apresentado pela UNESCO em 2001, após o Encontro de Especialistas de Educação Artística da América Latina e Caribe, detalha a situação e as perspectivas da arte na educação dos países representados. Considerando que a maioria desses países possuía currículos nacionais estruturados, foi enfatizada a discussão específica de cada área: teatro, dança, música e artes visuais. Destaca-se a conclusão que enfatiza a relevância e a especificidade do teatro e a sua semelhança com as diretrizes que regem a educação escolar brasileira atualmente:

[...] a área de teatro é importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, sendo também uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais. A ponte entre a sala de aula e instituições comunitárias artísticas e culturais cria relações entre crianças, artistas e produtores culturais. A UNESCO se propõe incentivar a promoção de um ensino/aprendizagem em arte e teatro visando ao desenvolvimento da criatividade das crianças, jovens e adultos, e à apreciação de bens artísticos e culturais (UNESCO, 2002).

Atualmente, o teatro no ambiente escolar é reconhecido como uma prática pedagógica que contribui para a aprendizagem significativa. Ao integrar diversas áreas do conhecimento, o teatro permite aos alunos explorarem conteúdos de forma dinâmica e interdisciplinar. Freire (1996, p. 16) destaca que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, e o teatro, ao engajar os estudantes na experiência prática, oferece um espaço para que eles vivenciem e reflitam sobre a realidade ao seu redor.

A arte hoje não está restrita ao território brasileiro, ela percorre diversos caminhos em evidência com o mundo todo, fala diversas línguas, abraça vários gêneros e aproxima a informação a todo tipo de público. Portanto, podemos afirmar que a situação do teatro brasileiro mudou ao longo dos anos e a sua contribuição em relação ao ensino tem sido consolidada por meio da estruturação de novas metodologias, desde a educação básica ao ensino superior (Campanini; Rocha, 2021, p. 05-06).

Além de promover a aprendizagem, o teatro é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ele fomenta habilidades como empatia, criatividade, autoconfiança e trabalho em equipe. No contexto educacional brasileiro, é possível afirmar que a utilização de recursos como o teatro tem se tornado uma atividade que auxilia na aproximação do aluno com o objeto de estudo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, quando desenvolve atividades em que relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante (Brasil, PCN-Arte, 1998, p. 37).

Conforme afirma Martins (2013, p. 24), “o teatro pode ser utilizado nas escolas nos mais diversos níveis de ensino, e tem sido utilizado, abrindo espaços para discussões e estudos que procuram apontar como esta metodologia, pode se configurar em um objeto de estudo bastante rico”.

Portanto, o teatro no ambiente escolar transcende a simples dramatização. Ele se conecta a uma tradição histórica de formação humana e se apresenta como uma metodologia inovadora que contribui para a construção de cidadãos críticos, criativos e empáticos, transformando a sala de aula em um espaço de aprendizado vivo e significativo.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO TEATRAL COMO POTENCIALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a presença do teatro voltado para a Educação tenha se iniciado de forma recente em nossa história, a relação entre o ensino e o teatro vem sendo desenvolvida ao longo de vários anos.

A escola é o espaço onde a criança é incentivada a explorar e compreender o mundo, interagir com outras crianças, aprender a dividir brinquedos e compartilhar experiências vividas. É também um ambiente onde ela convive com a diversidade, o que contribui significativamente para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Por essa razão, é essencial que as escolas contem com uma proposta pedagógica que valorize e entenda a importância da atividade teatral.

O teatro popular e a educação popular são processos de construção inseridos em um contexto histórico de sua época, sendo, portanto, fruto das diferentes situações políticas do seu momento de produção e construção, por trás em si princípios da realidade vivida por seus sujeitos. Freire e Boal, ao sistematizarem suas metodologias, provocam reflexões e propiciam os debates sobre estas questões latentes na sociedade (Teixeira, 2007, p. 120).

O ensino teatral na Educação Infantil é uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento integral das crianças ao explorar suas potencialidades criativas, emocionais, sociais e cognitivas. Para Santos e Sampaio (2022, p. 02), “o teatro tem sido utilizado como ferramenta educacional devido à sua capacidade de unir expressão artística e aprendizado”. As mesmas autoras enfatizam, em complemento, que o “teatro auxilia as crianças a expandirem vocabulário, aperfeiçoar a pronúncia, entonação e vocalização, bem como a cooperar, a trabalhar em equipe e se sentirem parte de um grupo”.

O teatro praticado na escola como arte produzida coletivamente, a partir do desenvolvimento da expressividade gestual e da reflexão crítica sobre as manifestações do homem no mundo, pode ser uma linguagem fundamental para reinventarmos a escola, buscando torná-la crítica, capaz de responder ao desafio de contribuir na construção de um mundo mais justo para vivermos (Lyra, 2015, p. 23).

Além disso, o ensino teatral na Educação Infantil se alinha a abordagens pedagógicas críticas e reflexivas. Utilizar práticas pedagógicas de teatro nas aulas de artes vai além do entretenimento. Essas práticas podem se transformar numa ferramenta que possibilita às crianças compreenderem o mundo e expressarem suas vivências, contribuindo para a construção de uma consciência crítica desde a primeira infância. Essa característica é essencial para formar indivíduos mais conscientes e participativos.

Para que isso ocorra, Santos e Junior (2019, p. 07) destacam que “o professor precisa ser um mediador responsável em conduzir o desenvolvimento da criança, criar laços sociais e afetivos, reunir dentro do mesmo objetivo o brincar e o educar”.

No Brasil, o reconhecimento do teatro no ambiente escolar ganhou força com os debates sobre educação integral e a inclusão das artes nos currículos, consolidando o ensino teatral como uma das ferramentas mais abrangentes para o processo de ensino e aprendizagem.

[...] o teatro, como recurso pedagógico aliado a didática e à prática do professor, tornará a aprendizagem prazerosa e participativa, além de ser uma forma de entretenimento e de educação, pois desenvolve o trabalho em grupo, ajuda a superar a timidez, desenvolve a imaginação e o vocabulário e propicia diferentes abordagens nas várias áreas do conhecimento (Santos; Sampaio, 2022, p. 03).

De acordo com Santos e Junior (2019, p. 04), “o lúdico é muito importante no processo ensino aprendizagem, pois motiva a criança a aprender, desperta a imaginação, o prazer em descobrir e propicia um desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e, sobretudo social”. Dessa forma, o teatro na Educação Infantil pode funcionar como um elo de ligação entre a criança e o mundo, proporcionando experiências que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da expressão corporal. Essa perspectiva destaca o papel do teatro como uma atividade que combina aprendizado e ludicidade, aspectos fundamentais na formação da criança.

Dessa forma o teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Mas apesar disso, o teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal. Torna-se importante resgatar o lúdico através de recursos pedagógicos apropriados para cada aprendizagem, além de se preparar e conhecer sobre o assunto da brincadeira, refletindo sobre as dificuldades apresentadas pela criança, de forma a não causar desconforto para a mesma (Santos; Junior, 2019, p. 07).

A prática teatral também estimula a socialização, ao envolver as crianças em atividades coletivas e interativas. Além de despertar aspectos relacionados a cooperação e empatia, o ensino teatral favorece o desenvolvimento de características indispensáveis para a convivência em sociedade, especialmente na fase inicial da educação. Em complemento, Santos e Sampaio (2022, p. 08) afirmam que “a experiência teatral estimula diferentes formas de aprendizagem, fortalecendo e direcionando a criatividade, ao mesmo tempo em que nutre o gosto estético e artístico”.

Já para Oliveira e Tavares (2020, p. 10), “a abordagem do teatro na educação infantil se faz necessária, uma vez que a criança assimila o mundo do faz de conta de maneira essencial, tornando o seu cotidiano mais diversificado tanto na criatividade quanto na imaginação”. Os autores ainda complementam que:

Na educação infantil, o teatro estimula nas crianças, desde pequenas, interesses e valores, são diversas as finalidades, entre elas, ensinar, informar, capacitar e divertir. É na infância, quando ela está nesta fase

de desenvolvimento e descobertas, que se deve proporcionar-lhe este contato com o teatro, fazendo com que perceba que, através deles, ela pode aprender a escrever, a imaginar, a pensar e a descobrir o mundo. (Oliveira; Tavares, 2020, p. 4)

Outro aspecto importante é a contribuição do teatro para o desenvolvimento da criatividade e das múltiplas linguagens. É sabido que o teatro é um recurso pedagógico que enriquece o processo de ensino e aprendizado, estimulando não apenas a expressão verbal, mas também a linguagem corporal, visual e emocional, garantindo a todos uma aprendizagem mais completa e significativa.

Ao utilizar o teatro como ferramenta na educação infantil, além de promover o desenvolvimento da própria criança, é possível ampliar seu conhecimento em diversas disciplinas, como literatura e história. O universo lúdico do teatro desperta na criança o interesse pelo universo educativo.

Segundo Silva (2024, p. 395), “o teatro como instrumento de aprendizado dentro do ambiente educacional, forma um ser pensador, questionador que busca novos conhecimentos, valores e costumes”.

O teatro praticado na escola como arte produzida coletivamente, a partir do desenvolvimento da expressividade gestual e da reflexão crítica sobre as manifestações do homem no mundo, pode ser uma linguagem fundamental para reinventarmos a escola, buscando torná-la crítica, capaz de responder ao desafio de contribuir na construção de um mundo mais justo para vivermos (Lyra, 2015, p. 23).

O teatro é uma ferramenta poderosa para registrar e integrar as emoções à memória dos estudantes, proporcionando um aprendizado mais significativo. Além disso, ele desperta reflexões sobre questões éticas, teatrais, como tragédia e comédia, e morais que fazem parte do cotidiano escolar. Dessa forma, o teatro não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e crítico dos alunos.

Portanto, o ensino teatral na Educação Infantil é uma prática transformadora que potencializa o desenvolvimento das crianças em múltiplas dimensões. Ele resgata a essência lúdica da infância, promove a socialização, estimula a criatividade e contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica.

METODOLOGIA

Em relação à pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, uma vez que não teve como foco o uso de métodos estatísticos para análise dos dados. O principal objetivo foi reunir informações que contribuíssem para uma melhor compreensão da pedagogia voltada para transformar e despertar a criatividade, destacando a importância do teatro como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o estudo foi classificado como básico em relação à sua natureza.

Em relação aos objetivos, a pesquisa foi exploratória, tendo como finalidade aprofundar o conhecimento sobre o tema, sem a intenção de obter dados estatísticos. O tipo de pesquisa adotado foi bibliográfico, conforme definido por Severino (2017, p. 187):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reforça a relevância do teatro como uma ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento integral das crianças. Desde suas raízes históricas, o teatro tem sido um instrumento de aprendizado e expressão cultural, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos críticos e criativos. A análise realizada evidencia como o ensino teatral transcende o simples entretenimento, tornando-se um recurso metodológico que potencializa o aprendizado de maneira lúdica e significativa.

Ao longo do artigo, verificou-se que o teatro estimula múltiplas linguagens, incluindo a expressão verbal, corporal e emocional, promovendo uma experiência de ensino interdisciplinar. Autores como Lyra (2015, p. 23) e Santos e Junior (2019, p. 07) ressaltam que o teatro desperta a imaginação, incentiva a cooperação e desenvolve competências socioemocionais essenciais para o convívio em sociedade. Essas

habilidades são fundamentais na primeira infância, quando as crianças estão em um estágio crucial de formação de sua identidade e percepção do mundo.

Outro aspecto importante destacado é o impacto do teatro no fortalecimento da socialização e da inclusão. Conforme apontado por Oliveira e Tavares (2020, p. 10), a prática teatral permite às crianças conviverem com a diversidade, ampliando sua empatia e sua capacidade de interagir com diferentes perspectivas. Além disso, a utilização do teatro na escola ajuda a conectar os estudantes a suas tradições culturais, promovendo um maior entendimento de sua herança histórica e artística.

A pesquisa também revela que o teatro funciona como uma ponte entre o brincar e o aprender, alinhando-se a práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Ao permitir que as crianças se expressem livremente e vivenciem experiências práticas, o teatro contribui para o fortalecimento de suas habilidades cognitivas e emocionais. O aprendizado se torna mais eficaz quando envolve o corpo, a mente e o ambiente social, algo que o teatro proporciona de forma única.

Conclui-se, portanto, que o ensino teatral na Educação Infantil é uma abordagem metodológica indispensável para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e criativa. A prática teatral não apenas potencializa o desenvolvimento das crianças em diferentes dimensões, mas também transforma a sala de aula em um espaço de aprendizado vivo e significativo, alinhado às demandas contemporâneas da educação. Por fim, o estudo reafirma a necessidade de investimento em formações pedagógicas que qualifiquem os professores para utilizar o teatro como uma ferramenta educativa capaz de transformar o ensino e despertar a criatividade desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL, PCN-Arte. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPANINI, Barbara Doukay; ROCHA, Marcelo Borges. **O teatro na educação brasileira para a construção do pensamento**. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21073, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição - (Coleção Leitura).

LYRA, Glaciene Januario Hottis. **O Teatro, a Aprendizagem e a Educação Infantil**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXV, Nº. 000067, 08/05/2015. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/o-teatro-aprendizagem-e-educacao-infantil>>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

MARTINS, Antônio Pereira. **O teatro como possibilidade metodológica de ensino e aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Universidade de Brasília – UNB. Brasília (DF), 2013.

OLIVEIRA, Jordana Castro de; TAVARES, Luciane Motta. **A importância do teatro na Educação Infantil**. 2020. 10 f. Artigo. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Revista Sala Preta, São Paulo, n. 2, p. 247-252, 2002.

SANTOS, Anderson Oramísio; JUNIOR, Delcio Geraldo da Mata. **Teatro: desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia (MG), 2019.

SANTOS, Norleide Lima; SAMPAIO, Tatiana Guimarães. **O papel do teatro como ferramenta auxiliadora de ensino-aprendizagem na educação infantil**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Goiânia. Caldas Novas (GO), 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2ª Edição. São Paulo (SP): Cortez, 2017.

SILVA, Camila Keith Veras. **O teatro como impulsor na educação infantil**. Revista Mais Educação. Vol. 7, n. 7. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2024.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona: 2007. Tese de doutorado em Educação e Sociedade do Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Orientação: Xavier Úcar Martínez.

UNESCO. Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean. Disponível em <http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.shtml>. Acesso em 29 de dezembro de 2024.

CAPÍTULO III

MANUTENÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRISSOMIA 21 ATRAVÉS DA MÚSICA

Adriana Barni Truccolo⁵; Aline Corrêa Dorneles Gediel⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-03

RESUMO: O objetivo geral do estudo foi analisar o efeito da música na capacidade de concentração de crianças e adolescentes com Trissomia 21. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de inspiração etnográfica com 4 meninas e 3 meninos, com idades entre oito e dezessete anos, com Trissomia 21, de uma escola de educação especial no município de Alegrete, RS. O instrumento de coleta dos dados gerados foi a intervenção pedagógica com observação participante, conversas com os alunos(as), e registros fotográficos. Constatou-se que os alunos participantes da pesquisa conseguiram permanecer por mais tempo nas atividades propostas alcançando resultados satisfatórios e que é possível contribuir para a concentração e a socialização de pessoas que apresentam essa condição genética.

PALAVRAS-CHAVE: Trissomia 21. Síndrome de Down. Música. Educação Especial.

MAINTAINING CONCENTRATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH TRISSOMY 21 THROUGH MUSIC

ABSTRACT: The general objective of the study was to analyze the effect of music on the ability to concentrate in children and adolescents with Trisomy 21. To this end, ethnographic research was carried out with 4 girls and 3 boys, aged between eight and seventeen years, with Trisomy 21, from a special education school in the city of Alegrete, RS. The data collection instrument generated was the pedagogical intervention with participant observation, conversations with students, and photographic records. It was found that the students participating in the research were able to stay longer in the proposed activities, achieving satisfactory results and that it is possible to contribute to the concentration and socialization of people who have this genetic condition.

KEYWORDS: Trissomia 21. Music. Down Syndrome. Special Education.

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 28, II, defende a busca pelo constante aprimoramento dos sistemas de ensino, visando garantir condições de “acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos

5 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. <https://lattes.cnpq.br/8147033387677530> . <https://orcid.org/0000-0003-0442-2908>. E-mail adriana-truccolo@uergs.edu.br

6 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. <https://lattes.cnpq.br/5445173430358530> . <https://orcid.org/0009-0006-5952-6789>. E-mail contatoalinecorrea@gmail.com

de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

De acordo com o IBGE, em 2022 havia 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência no Brasil. Desses, 760 mil eram crianças com idade entre dois e nove anos de idade. Com relação ao Rio Grande do Sul, no mesmo ano, 2.266.494 estudantes foram matriculados na educação básica, sendo 106.891 estudantes da educação especial, 66% do sexo masculino, 61% de cor branca, 92% estudando na zona urbana e aproximadamente 60% com transtorno do desenvolvimento intelectual (Projeto DIVERSA, 2024). A educação é um direito de todas as crianças e adolescentes e esse direito deve ser assegurado em todos os níveis do sistema educacional, incluindo a educação básica. Ainda, de acordo com o Painel de Indicadores da Educação Especial (Projeto DIVERSA, 2024), no município de Alegrete, em 2022, dos 14,967 estudantes matriculados na educação básica, 736 eram estudantes da educação especial, sendo 66,2% do sexo masculino, 57,6% da cor branca, 95% estudantes da zona urbana e 51,6% com transtorno do desenvolvimento intelectual.

A Trissomia do cromossomo 21 (T21), termo que tem sido utilizado em substituição à Síndrome de Down devido ao significado da palavra em inglês (down – para baixo) que poderia sugerir menosprezo ao grupo ou capacitismo é a primeira causa conhecida de deficiência intelectual, representando aproximadamente 25% de todos os casos de atraso intelectual, traço presente em todas as pessoas com a síndrome (Duarte, 2022). Estima-se que no Brasil ocorra 1 em cada 700 nascimentos, o que totaliza em torno de 270 mil pessoas com Trissomia do cromossomo 21.

A T21 é definida como uma condição genética, que ocorre devido ao cromossomo extra, presente nas células das pessoas que nascem com essa condição. Comumente, as pessoas apresentam 46 cromossomos, sendo 23 do genitor e 23 da genitora, organizados em pares. Entretanto, na T21 o par 21, possui um cromossomo extra, o que resulta na alteração das características físicas e intelectuais. Essa condição, pode ocorrer com qualquer feto, independentemente da idade dos pais, condições financeiras ou etnia. As pessoas com a Trissomia do cromossomo 21 apresentam como características físicas hipotonia muscular (presente em 100 % dos casos), o rosto redondo, fenda palpebral tornando os olhos oblíquos e distantes um do outro, boca pequena geralmente entreaberta

com língua protusa, pescoço curto e grosso, prega palmar transversal única e na maioria das vezes apresentam baixa estatura (SBP, 2020). Apesar dessas crianças e adolescentes possuírem potencial para se desenvolverem, elas necessitam de mais tempo e mais estímulo tanto no convívio familiar quanto na escola, sendo essencial que o desenvolvimento de suas habilidades aconteça no seu próprio ritmo.

Dentre as dificuldades relacionadas à hipotonia, uma das características presentes nas pessoas com T21, as atividades de ritmo e pulso musical podem ser excelentes fontes de estímulos, pois, além de contribuir para o desenvolvimento musical, vai contribuir, mesmo que indiretamente, para a concentração e o desenvolvimento sensório motor, além de estimular a criatividade. A música se faz presente em diversos espaços, seja a partir do contato através da escola ou até mesmo da própria cultura. Na Educação Especial, na perspectiva da inclusão, a música auxilia no processo de aprendizagem, fazendo com que a criança aprenda de forma lúdica (Soares, 2024).

Assim, para algumas pessoas com T21, manter a pulsação de uma música ou executar determinados ritmos pode ser desafiador, sobretudo, em função das dificuldades relacionadas à coordenação motora devido a hipotonia. Sobre a Hipotonia, Maia (2018, p. 162) destaca que,

[...] uma pessoa com Down pode ter [...] hipotonia muscular, fazendo com que ela tenha algumas limitações como, por exemplo, um desenvolvimento motor mais lento, isto porque a frouxidão dos ligamentos articulares dificulta o controle de movimentos mais complexos, comprometendo sua flexibilidade e resistência muscular. Por isso, aconselha-se a estimulação de crianças com Down, através de atividades artesanais, físicas e fisioterápicas, para o desenvolvimento dessas habilidades motoras.

Na visão de Kater (2012, p. 42), a Educação Musical tem por objetivo o desenvolvimento de

[...] alternativas que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas às vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música.

É importante salientar que há uma estrutura metodológica por trás das práticas musicais que permitirá o educador a alcançar os objetivos traçados. Santos (2008, p.32) afirma que,

os conteúdos musicais, aplicados em aulas para crianças [jovens e adultos] com Síndrome de Down [...] de maneira nenhuma podem se resumir no aprendizado de canções, escrita e leitura tradicional. Precisa, então, ser um trabalho que considere a música como área de conhecimento e que esteja consciente do papel que a mesma pode desempenhar na formação integral do indivíduo com Síndrome de Down.

A música propicia maiores possibilidades de participação, diálogo, interação, aprendizagem e sucesso da criança na escola, e tem sido uma ferramenta que potencializa o desenvolvimento do estudante, que o estimula ao uso dos sentidos, promovendo maior habilidade de observação, localização, compreensão, descrição e representação. A música é uma excelente estratégia para a aprendizagem, pois confere estímulos aos dois lados do cérebro: ao direito, através da melodia e da imaginação, e ao esquerdo, através da formação de palavras e versos e da repetição (Oliveira; Galvão, 2024).

Ainda, de acordo com Oliveira e Galvão (2024) as canções tradicionais e grupos musicais infantis fazem uso de estruturas métricas definidas, com linha melódica clara e com sons agudos, elementos esses de uma composição que quando combinados produzem música com sensações de satisfação e alegria.

Na Educação Especial, na perspectiva da inclusão, a música auxilia no processo de aprendizagem, fazendo com que a criança aprenda de forma lúdica (Soares, 2024).

De acordo com Lent (2002), “prestar atenção é focalizar a consciência, concentrando os processos mentais em uma única tarefa principal e colocando as demais em segundo plano” (p. 631). A atenção é influenciada pelo ambiente, pelo estado emocional e até mesmo pelas experiências da pessoa (Lima, 2005). Pacientes com Síndrome de Down apresentam ansiedade crônica, que pela ativação do sistema nervoso central pode desencadear hiper flexibilidade, má oclusão das arcadas e bruxismo, muito comum entre os 2 anos até os 12 anos de idade em pacientes com Síndrome De Down (Rodrigues; Oliveira, 2024).

Importante mencionar que a dificuldade de concentração tem sido apontada como uma característica associada à Síndrome de Down, bem como o aprendizado em um ritmo

mais lento e a dificuldade de reter memórias de curto prazo, muitas vezes gerados por níveis de ansiedade altos (Movimento Down, 2014). As crianças com Down podem se dispersar facilmente, pois elas se cansam rapidamente de atividades que consideram desinteressantes, e não possuem energia suficiente para manter a concentração.

Conforme Matos e Oliveira (2024), a música possui potencial terapêutico no enfrentamento dos transtornos de ansiedade, podendo evocar emoções e sentimentos, bem como acalmar a criança e o adolescente.

A partir desse contexto, e amparada em experiências pessoais acerca do uso pedagógico da música para estudantes com Síndrome de Down em uma sala de recursos multifuncionais, e ciente das complexidades e dos desafios, surgiu o interesse e a inquietação pelo tema.

Nessa perspectiva este trabalho de conclusão de curso tem como tema a influência da música na redução de comportamento ansioso por crianças e adolescentes com Síndrome De Down.

O problema de pesquisa questiona de que forma a música auxilia na capacidade de se concentrar de crianças e adolescentes com Síndrome de Down em uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma Escola Especial em Alegrete- RS?

Para responder à questão de pesquisa traçou-se como objetivo geral do estudo analisar o efeito da música na capacidade de concentração de crianças e adolescentes com Síndrome de Down. E, para a efetivação do objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar o comportamento das crianças e adolescentes com Síndrome de Down na presença de músicas de preferência; investigar a reação do grupo frente à diferentes estilos de música; descrever como se dá a interação e socialização entre os alunos com Síndrome de Down na presença de música em sala de aula.

PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisa qualitativa no campo das Ciências Humanas, com vistas a aprofundar o conhecimento e as informações a respeito da influência da música no tempo de concentração de crianças e adolescentes com T21. Compreendo a pesquisa como Ciência,

instrumento de análise e proposição no meio educacional que pode contribuir para grandes mudanças e avaliações daquilo que pode ou não ser mantido. O ato de realizar a pesquisa é útil como aprendizagem prática e teórica para esta pesquisadora.

A pesquisa qualitativa segundo Silveira e Córdova preocupa-se “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (2009, p. 32). Nesta perspectiva a abordagem qualitativa da pesquisa faz-se pertinente, pois, entende-se que esta é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas que permitem uma compressão pormenorizada do objeto pesquisado em seu contexto (Oliveira, 2007, p. 69).

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (Zanette, 2017, p. 159).

As pesquisas qualitativas dentro das Ciências Humanas são pertinentes e colaboram de forma incalculável para o desenvolvimento da Educação em âmbito geral, por englobarem aspectos que outras linhas de pesquisa muitas vezes não consideram.

Entre as implicações dessas características para a pesquisa (qualitativa) podemos destacar o fato de se considerar “o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados” (Alvez-Mazzotti; Gewandsznadler, 1998, p. 132).

Considerando que a pesquisadora trabalha no local onde a pesquisa foi realizada permanecendo oito horas diárias e participando ativamente das atividades realizadas com os participantes em estudo, a pesquisa apresenta-se com inspiração etnográfica.

A escolha pela pesquisa de inspiração etnográfica na educação auxilia a entender, através da descrição a lógica das práticas numa escola, num lugar, “dando voz para membros de grupos por vezes ignorados academicamente” (Schefer; Knijnik, 2015).

Os participantes desta pesquisa foram sete alunos, sendo quatro meninas e três meninos, com idades entre oito e dezessete anos, todos com T21.

O instrumento de coleta dos dados gerados foi a intervenção pedagógica com observação participante, conversas aprofundadas com os alunos(as), e registros fotográficos. Os dados observados foram registrados em um diário de campo.

Os dados foram coletados através de observação participante. Segundo Angrosino (2009) a observação participante refere-se à observação que acontece com o pesquisador desempenhando um papel ativo no contexto observado. A observação participante sugere saber escutar, ver, fazer uso dos sentidos.

É preciso atentar para quando perguntar e quando não perguntar, e qual a hora certa para perguntar, sendo as entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias (Whyte; 2005, p. 304).

O diário de campo facilita o hábito de observar, descrever e refletir com atenção aos acontecimentos, sendo assim, os atendimentos na sala de recursos multifuncionais, bem como os comportamentos observados, foram fotografados e registradas no Diário de Campo da pesquisadora.

Segundo Minayo, (2012, p. 71) o diário de campo, nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as coisas que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”.

O Diário de Campo, consiste em um instrumento capaz de possibilitar “o exercício acadêmico na busca da identidade profissional” sendo que, através de aproximações sucessivas e críticas, pode realizar uma “reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios” (Lewgoy; Arruda, 2004, p. 123-124),

Assim, o registro e o detalhamento dos encaminhamentos no diário de campo propiciam um constante revisitar dos dados, o que contribui para ampliar as ações de modo a aproximá-las da resolutividade da demanda.

As intervenções pedagógicas e as observações aconteceram no período de abril e agosto, três vezes por semana, no turno tarde em uma turma de Atendimento Educacional Especializado, na Escola de Educação Especial Paul Harris, que tem como mantenedora a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). A escola atende quatrocentos e trinta e oito alunos, e a trajetória da APAE de Alegrete reflete a determinação de seus

colaboradores, voluntários e apoiadores para que os serviços essenciais e necessários continuem beneficiando centenas de atendidos.

De caráter público, a Apae teve início por iniciativa de um grupo de pais que tinham filhos com deficiência. O intuito era oferecer condições adequadas para o desenvolvimento dessas crianças e proporcionar a inclusão delas na sociedade. Desde então, o propósito sempre foi oferecer um lugar onde as pessoas com deficiência recebessem todo o tipo de assistência e estímulos. O tempo passou, e a entidade segue cumprindo com a missão de articular e garantir ações de defesa e direitos das Pessoas com Deficiência, prezando por oferecer um serviço de excelência e manter-se como referência.

No total aconteceram quarenta intervenções pedagógicas com trinta e dois registros no diário de campo. Em relação às considerações éticas, foi solicitada autorização tanto para os familiares e ou responsáveis pelas crianças e adolescentes quanto para os participantes da pesquisa.

A História das APAES: A Federação Nacional das Apaes, ou Apae Brasil, é a maior rede de defesa e garantia de direitos das pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla da América Latina.

O movimento apaeano foi fundado por um grupo pioneiro de pais e profissionais dedicados, motivados pela urgência de promover a desinstitucionalização e garantir o direito à educação e à vida comunitária para pessoas com deficiência intelectual. Esse movimento emergiu no Brasil, um país onde, historicamente, a rejeição, a discriminação e o preconceito eram enfrentados cotidianamente por essas pessoas e suas famílias. Em resposta a esses desafios, as primeiras associações foram criadas com o intuito de oferecer educação, atendimento na área de saúde e lutar pela inclusão social desses indivíduos.

Essas associações, que se tornaram conhecidas como Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), formaram uma rede dedicada não apenas à educação e ao atendimento de saúde, mas também à luta contínua pelos direitos das pessoas com deficiência. Esse compromisso incluiu a mobilização de diversos profissionais que, acreditando na causa, realizaram estudos e pesquisas, buscaram informações em

entidades estrangeiras e trocaram experiências com pessoas de outras nacionalidades que enfrentavam desafios similares.

O movimento apaeano, fundamentado na Declaração dos Direitos Humanos, iniciou uma significativa prestação de serviços em educação, saúde e assistência social para aqueles que necessitavam, em toda a extensão do território nacional. Em 2022, a rede apaeana alcançou o número de 23.035.726 atendimentos nas áreas de prevenção e saúde, educação, assistência social e inclusão no mercado de trabalho, atendendo mais de 1,6 milhão de pessoas em mais de 2.255 unidades espalhadas por todo o Brasil.

A iniciativa dessas famílias em fundar as Apaes e a expansão desse movimento pelo Brasil deram origem ao que hoje conhecemos como movimento apaeano, uma força significativa na promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Os dados da pesquisa foram gerados durante os meses de março a agosto de 2024 na referida escola, no município de Alegrete, RS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi analisar o efeito da música na concentração de crianças e adolescentes com T21. Abaixo apresentamos as unidades temáticas que emergiram a partir de recortes do diário de campo e das observações.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM T21 NA PRESENÇA DAS MÚSICAS DE PREFERÊNCIA

Os atendimentos na sala de recursos multifuncionais (SRM) acontecem em turno inverso ao da escola regular, por quarenta e cinco minutos.

Dia 22 de abril: X tem quinze anos de idade, é inquieto e não participa tão ativamente das atividades quanto os demais. Além disso, é resistente em interagir com o grupo, não demonstrando interesse em conversar com os colegas, somente com a professora. Mal chega na escola e já quer ir para casa. Concentra-se por pouco tempo. Neste dia a atividade proposta foi um jogo da memória, visto ser muito comum que

crianças com T21 em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória (Rodrigues, 2022). Passados poucos minutos, X passou a pedir que tocasse uma música de Chico Buarque, “João e Maria”. Procurei a música na internet e toquei no celular. Foi quando X, que sempre apresentava resistência e inquietude, sentou-se juntamente com os colegas e começou a jogar memória. X até mesmo cantou além de interagir com os demais colegas. A partir dessa aula, “aprendi” o potencial da música e comecei a perguntar qual música gostariam de escutar. A resistência de X em participar não cessou por completo, mas percebo que está mais calmo e permanece mais tempo realizando as atividades.

Segundo Oliveira e Galvão (2024), a música representou, para X, um andaime conceitual, termo originado da teoria de aprendizagem de Vygotsky e se refere ao recurso de apoio utilizado por um mentor (neste caso, essa pesquisadora) na aquisição de uma nova habilidade. Todo esse processo se encontra na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é o intervalo do momento em que a criança precisa de ajuda para realizar uma tarefa até o momento em que ela consegue realizá-la sozinha.

Louro (2012, p. 133) defende que,

O campo da deficiência é obscuro e, por essa razão, nem sempre é fácil identificar onde se encontra a real dificuldade da pessoa com problemas cognitivos. A clareza virá aos poucos, desde que o educador se proponha a compreender a dificuldade central do aluno e estabeleça sua estratégia de ensino à luz dessas pequenas descobertas.

Acredito que ao trabalhar com as crianças e adolescentes com T21 (SD) se faz necessário observar atentamente, perceber e entender a necessidade da criança e adolescente, escutando suas múltiplas linguagens expressivas, compreendendo essas crianças e adolescentes como competentes para interagir socialmente, se comunicar, opinar, e produzir cultura (Lima; Cavalcante; Santos, 2024). É sempre importante considerar que as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que a idade cronológica dos indivíduos com SD é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

Dia 12 de maio: Z tem doze anos de idade, tudo estava planejado e organizado para que Z, não perdesse o foco e a atenção durante a atividade, porém, quando ela entrou na sala notou que seu quebra cabeça preferido não estava no lugar. A professora e a mãe

de Z, tiveram dificuldade para que ela permanecesse dentro da sala, então a professora lembrou de usar como recurso a música favorita de Z, “Sou a Barbie Girl” da cantora Kelly Key. Ao ouvir a música, Z começou a sorrir e pediu para dançar com a professora, a mãe saiu da sala de maneira tranquila. A “Música e Movimento propõe uma prática voltada para livre expressão e contribui para mudanças de atitudes; cultiva competências e habilidades numa verdadeira integração do fazer e sentir” (Sampaio, 2005, p. 13).

Como neste dia a atividade seria de corpo e movimento, a professora pode seguir com a atividade planejada. Aqui, relembra-se que na Educação Especial, o planejamento deverá ser flexível, pois segundo Louro (2012, p. 132-133),

não existe uma receita infalível para se trabalhar pedagogicamente num ambiente perpassado pela deficiência cognitiva. Mas a observância de certos detalhes e a utilização de determinados recursos podem auxiliar e mesmo potencializar o aprendizado.

Independente do público, o planejamento de aula e as adaptações necessárias devem ser realizadas. Dessa maneira, podemos ter a certeza de que realizaremos a nossa função, como educadores, da melhor maneira possível para os nossos alunos.

A música atuou em todo o processo de evolução de Z, idade de 12 anos como um andaime conceitual. Este termo deriva da teoria de aprendizagem de Vygotsky e se refere ao recurso de apoio utilizado por um mentor (neste caso, a professora e a mãe) na aquisição de uma nova habilidade. Todo esse processo se encontra na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é o intervalo do momento em que a criança precisa de ajuda para realizar uma tarefa até o momento em que ela consegue fazer sozinha.

Algumas informações obtidas são necessárias de destacar, como a idade gestacional das mães, todas foram acima dos trinta e cinco anos, os sete alunos observados possuem atraso na fala, o que é uma comorbidade e característica de pessoas com T21, porém, quando eles ouvem a música consegue memorizar a pronunciar a letra de forma clara.

Atividades que trabalham pulso e ritmo, focam em fazer com que os participantes obtenham mais domínio sobre esses dois conteúdos, exercerá uma forte influência sobre o desenvolvimento da psicomotricidade.

Concluiu que ao escutarem as músicas de sua preferência tanto X quanto Z conseguiram se manter por mais tempo realizando uma mesma atividade, ou seja, permaneceram concentrados por mais tempo. Esta pode ser uma informação importante quando pensamos em termos de aprendizagem de conteúdos visto as pessoas com T21 levarem mais tempo para se desenvolver e, portanto, precisarem de um currículo mais diluído.

REAÇÃO DO GRUPO FRENTE A DIFERENTES ESTILOS DE MÚSICA

A música é eficaz para o desenvolvimento do aluno com T21 e tal prática, em diversos contextos, evidencia melhora para o indivíduo, estendendo-se para a família e consequentemente para comunidade, sem contar com a possibilidade de proporcionar a ele a autonomia necessária para viver em sociedade, e nesse caso, extremamente necessária e indispensável aos indivíduos com deficiência, afirma Sekeff (2007), que continua:

[...] tendo em conta que a música, modo peculiar de se organizar experiências, atende a diferentes aspectos do desenvolvimento humano (físico, mental, social, emocional, espiritual), infere-se ser possível recortar seu papel como agente facilitador e integrador do processo educacional, enfatizando desse modo sua importância nas escolas em virtude de sua ação multiplicadora de crescimento (Sekeff, 2007, p. 18).

Dia 25 de Junho: Neste dia, a professora colocou uma música com sons da natureza para desenvolver uma atividade de coordenação motora ampla e relaxamento, porém, a aluna W de 8 anos, reagiu com teimosia, sentou, cruzou os braços e com o olhar tristonho, disse que não iria participar da atividade, pois tinha preferência pelas músicas da Xuxa. No mesmo momento o aluno Y, de 9 anos, também reagiu com frustração e pediu que a professora colocasse a música da Cuca, do Sítio do Pica Pau Amarelo. Diante da situação a professora propôs que fariam a atividade com a música sons da natureza e após, ouviriam a música preferida de cada um, desta forma os alunos participaram e se envolveram com a atividade proposta.

Pesquisa conduzida por Belotti (2014) com crianças com SD mostrou que intervenções com música impactaram positivamente no desenvolvimento global e na

interação social entre as crianças, ampliando as habilidades linguísticas, cinestésico-corporal, inter e intrapessoal.

Ainda, de acordo com Gomes et al. (2018) as atividades que se fundamentam no fazer e na construção musical podem auxiliar no processo de desenvolvimento neuropsicomotor da pessoa com T21 constituindo-se em práticas pedagógicas a serem utilizadas na escola.

Dia 02 de julho: Em preparação para o Show de Talentos da escola, os alunos foram desafiados a escolher uma música para a apresentação, o aluno B, de 16 escolheu dançar e cantar a música Tchutchuê da banda musical, Pequenos Atos. B, ensaiou de forma tranquila sua música preferida, comportando-se calmamente e alegremente de imediato. Isso nos mostra que deficiências e limitações não têm impedido os estudantes de expressarem-se por meio da arte nas diferentes linguagens artísticas.

Corona, Ferrer e Cladellas (2020), analisaram os efeitos da audição de música subjetivamente agradável/desagradável para o ouvinte sobre os níveis de ansiedade medidos através de um inventário denominado IDATE Traço/Estado, e os resultados indicaram que ouvir escutar música modifica a percepção do próprio estado de ansiedade, gerando humores positivos e redução da ansiedade ao ouvir música agradável e os efeitos opostos se for desagradável. Os autores concluíram que os gostos musicais são uma ferramenta importante para o enfrentamento da ansiedade e a melhora do humor.

Conforme Matos e Oliveira (2024), a música possui potencial terapêutico no enfrentamento dos transtornos de ansiedade, podendo evocar emoções e sentimentos, bem como acalmar a criança e ao adolescente.

Na educação especial, observas-se o importante papel desempenhado pela música, ao beneficiar os educandos de várias maneiras, principalmente para se expressarem e comunicarem. A música oferece uma forma de comunicação alternativa para educandos não verbais ou até mesmo com dificuldades de expressão verbal, pois eles podem se expressar compartilhar emoções e comunicar-se através desta, ampliando assim o desenvolvimento da habilidade de conectar-se com o professor bem como com os outros educandos através das atividades em grupo.

A música trabalha a concentração, autodisciplina, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, criatividade, senso crítico, memória, sensibilidade e valores qualitativos. Além do que, pode valorizar o ponto de vista nacional, religioso, político e social (Louro, 2013, p. 03).

Dessa forma, a música pode tornar-se uma ferramenta pedagógica importante na educação especial uma vez que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais e ainda favorece o desenvolvimento motor através do uso de instrumentos variados.

Independente do ritmo que a pessoa com SD tenha preferência, a música pode proporcionar sensações positivas, melhorando o humor, reduzindo a ansiedade e aumentando a concentração. É necessário que o professor entenda que muitas vezes irá mudar a sua programação e que terá de adaptar-se ao aluno e não o aluno adaptar-se à situação apresentada, visto cada um possa ter suas especificidades.

Dessa forma, pode-se observar que as músicas escolhidas pelos alunos influenciaram positivamente no seu comportamento parecendo aumentar o tempo que permaneciam concentrados em uma mesma atividade e até mesmo sendo fundamental para a participação ou não nas atividades propostas. Também foi interessante observar que, ao possuírem preferências musicais distintas, e sentirem a escuta atenta da professora, os alunos foram capazes de negociar qual música seria escutada primeiro.

INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO ENTRE OS ALUNOS COM T21 NA PRESENÇA DE MÚSICA EM SALA DE AULA

Com base nas observações e em minha experiência com alunos com T21, resalto que, ao desenvolver o trabalho de exploração musical, o educador deve permitir que os alunos produzam sons da maneira que lhes for mais agradável.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017, p. 63), sinaliza que as “atividades humanas são realizadas nas práticas sociais e mediadas pelas diferentes linguagens: verbal (oral, visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora (música) e, contemporaneamente, digital”. Por meios dessas práticas, há os processos de interação, constituindo os sujeitos sociais.

Dia 29 de julho: Neste dia ocorreu um piquenique em uma praça próxima da escola, e o objetivo foi que os alunos socializassem em um local que não fosse o mesmo de sempre. A proposta da professora foi que fariam um Karakokê. A professora pegou uma caixa e colocou dentro diversas imagens, sendo que cada imagem correspondia a uma música, que já era do repertório deles, exemplo de imagens: Cuca, Xuxa, Barbie e um homem de bombacha. Assim, o participante sorteava de dentro da caixa a imagem que correspondia à música e a cantava. Porém, no momento do sorteio, alguns alunos retiraram a imagem da caixa que não era da sua música preferida, entre eles, resolveram fazer a troca da imagem ao seu respectivo dono.

Revisão integrativa da literatura conduzida por Kich, Barth e Renner (2024) mostrou que a música quando utilizada como estratégia pedagógica em sala de aula contribui com as interações sociais dos alunos, promoveu a melhora na comunicação, aumento da atenção e concentração, como também da autoconfiança, e a motivação. Os autores ainda destacaram que a música é um importante meio de socialização para todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não, com síndrome down, ou qualquer outra condição que possa afetar a sua inclusão e interação social.

Ainda, de acordo com Piaget (1996, p. 34), “a música, além de suas próprias atribuições, socializa e sensibiliza o indivíduo, desenvolve o seu poder de concentração e raciocínio, tão importante em todas as fases de nossas vidas”. Ainda segundo o autor, a música auxilia na coordenação neuromotora e na parte fonoaudiológica do ser humano.

Dia 16 de agosto: o aluno A, de 15 anos, entrou na sala de aula e ao sentar já pediu para a professora colocar uma música, sendo que A tem hiperfoco por músicas gaúchas. Neste dia os alunos teriam uma oficina de arte utilizando instrumentos musicais, como o pandeiro, teclado e tambor. Seguindo na premissa que pessoas com T21, possui atraso na fala, o aluno A, quando canta consegue, não só memorizar a letra, como cantá-la de forma que sua fala seja compreendida. Segundo Feijão (2018), constata-se que o ritmo é sem dúvidas um dos elementos musicais que desempenha maior influência sobre a psicomotricidade, justamente por ele estar intimamente ligado ao se movimentar.

Desta forma, a música se torna imprescindível na vida dessas pessoas. Costa (2019, p. 13) afirma que,

Não negamos a afirmação de que o Down apresenta algumas limitações e até mesmo precise de condições especiais para aprendizagem, mais (sic) enfatizamos que estes por meio de estimulações adequadas podem se desenvolver. A criança com T21 tem possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e até mesmo adquirir formação profissional [...].

Explorar e criar um ritmo, um acompanhamento ou uma melodia, um movimento ou uma dança permite ao indivíduo evoluir, na qualidade das suas relações e na construção da sua personalidade. À experiência estão ligadas ações como exhibir, criar, refletir, às quais, por sua vez, está inerente a noção de que sentir, pensar, agir e comunicar, implica aspetos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais.

Durante os atendimentos na sala de recursos, os participantes da pesquisa, estão habituados com o uso da música, é utilizada durante uma atividade de corpo e movimento, para relaxamento, na alfabetização e numeramento. Cada participante possui tem uma música e um ritmo diferente, tornando assim o aprendizado lúdico.

Estudo, de caráter bibliográfico, realizado por Ferreira, Barbosa e Monteiro (2019), mostrou que a música estimulou atividades cerebrais promovendo o desenvolvimento cognitivo e motor da criança e adolescente, contribuindo na melhora da atenção, da memória, das emoções, da aprendizagem, inclusive da socialização em crianças com dificuldade de aprendizagem.

O desenvolvimento da criança com T21 ocorre de forma mais lenta do que crianças da mesma faixa etária, mas ocorre. Contudo, para que o educando possa alcançar progresso que seja satisfatório irá necessitar de uma estimulação adequada, de um ou uma professora capacitada, acolhedora, atenta às suas necessidades e que lhe apoie.

Através deste trabalho percebemos que a música em grupo realizada regularmente, é um componente fundamental para a criança e o adolescente com T21 contribuindo, por si mesma, como uma fonte de prazer, facilitando o desenvolvimento afetivo, ampliando a atividade cerebral, melhorando o desempenho escolar e contribuindo para a integração social da criança e adolescente.

Sendo assim, quando o educador planeja a aula com amor, dedicação, respeito e competência, buscará estratégias que aumentem o interesse, seja do aluno com deficiência

ou sem deficiência, e é nesse contexto que a música pode e deve ser inserida nas salas de recursos multifuncionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que norteou a pesquisa foi: de que forma a música auxilia na capacidade de se concentrar de crianças e adolescentes com T21 em uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma Escola Especial em Alegrete- RS?

Analisando o comportamento das crianças e adolescentes com T21 frente a alguma solicitação da educadora, em uma sessão na sala de recursos multifuncionais, observei que tanto as crianças quanto os adolescentes, reagiram positivamente ao escutarem suas músicas de preferência. É como se a música as distraísse de sua contrariedade em estar ali, ou então como se a criança se sentisse especial tendo a “sua” música tocada, uma maneira de assegurar que estivesse sendo escutada, percebida e não esquecida no meio de todos os outros colegas.

Também foi importante perceber a reação do grupo frente aos diferentes estilos de música colocados pela educadora. Observou-se que o grupo se desorganiza e se organiza, que as crianças e os adolescentes com T21 podem ter o raciocínio mais lento, mas muito semelhante ao das demais crianças. As crianças se entendem, se misturam, se separam, brincam lado a lado, juntas ou somente em companhia uma da outra, possuem seus códigos, muitas vezes com conduta mais ética do que os adultos, pois mesmo sem gostar da música do colega, ouviam (termo mais apropriado neste momento), para depois escutar a sua música.

Assim, as músicas escolhidas pelos alunos influenciaram positivamente no seu comportamento parecendo aumentar o tempo de permanência, a concentração, e até mesmo sendo fundamental para a participação ou não nas atividades propostas. Também foi interessante observar que, ao possuírem preferências musicais distintas, e sentirem a escuta atenta da professora, os alunos foram capazes de negociar qual música seria escutada primeiro.

O professor deve estar sensível a aspectos ligados à criação de vínculos entre e com as crianças e adolescentes com T21.

As crianças e os adolescentes com T21, por terem problemas com a fala, com a linguagem, podem ter dificuldades em se comunicar e isso prejudica a socialização. Aliado à isso, o atraso no desenvolvimento cognitivo pode configurar uma barreira para a integração e a música atua como elemento agregador, facilitador dessas interações.

Por fim percebi ao longo de todo o tempo de observação e intervenção pedagógica que a participação nas atividades é de fundamental importância resultando em maior domínio sobre atividades de concentração, corpo e movimento. Ao que se refere a execução de canções, observei que os alunos obtiveram melhora na fala e memória, durante o uso da música nas aulas.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. APAE. Disponível em: Apae - Página inicial. Acesso em 13 ago 2024.
- BELOTTI, T. G. **Coro Terapêutico: Uma ação do Musicoterapeuta visando ao desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down**, 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 10 set de 2024.
- CORONA, Fran González; FERRER, Santiago Estaún; PROS, Ramón Cladellas. Música como reductor de ansiedad: Un estudio piloto. **Ansiedad y estrés**, v. 26, n. 1, p. 46-51, 2020. Disponível em: Música como reductor de ansiedad: Un estudio piloto - ScienceDirect. Acesso em 9 nov. 2024.
- DUARTE, Alex Atualiza [livro eletrônico] : **Síndrome de Down / Trissomia do 21 : um guia completo para desfazer mitos sobre a Síndrome de Down, e ainda, usar a linguagem correta** / Alex Duarte e Vitória Mesquita. -- Canoas, RS : Cromossomo 21, 2022.
- FERREIRA, B. I. A.; BARBOSA, J. dos S.; MONTEIRO, M. F. R. B; **A música como**

potencializadora das emoções e da aprendizagem: o viés da neurociência. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 156-165, 2019.

GOMES, Brenda. DIAS, Geisy. PAULINO, Kamily. LIMA, Lorena. LIMA, Wugh. **EDUCAÇÃO MUSICAL E SÍNDROME DE DOWN. V Congresso Paraense De Educação Especial**, 17.19 de out. 2018 – UNIFESSPA/Marabá-PA ISSN 2526-3579.

IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.**

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013> Acesso em 10 de set de 2024.

KATER, Carlos. **Por que Música na escola?:** algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana (coord.). *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 106-113.

KICH, Rodrigo Renan; BARTH, Michele; RENNER, Jacinta Sidegum. A influência da música no processo de socialização e aceitação das diferenças. **Revista InCantare**, v. 20, n. 1, p. 1-21, 2024.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital.** *Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social*, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência.** São Paulo: Ateneu, 2002.

LIMA, Ricardo. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 113-122, nov. 2005.

LIMA, Laíse Soares; CAVALCANTE, Gicelma De Oliveira; SANTOS, Ingrid Nayanne Da Silva. Escuta Sensível Na Educação Infantil: Uma Abordagem Pedagógica Centrada Na Criança. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 56, p. 1–30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4868>. Acesso em: 4 nov. 2024.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Som, 2012. 296 p.132-133.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos .** Disponível em Microsoft Word - Educação musical e deficiência quebrando os preconceitos.... (wordpress.com)

MAIA, Denise Giarola. **DIFERENÇA E IDENTIDADE:** análise discursiva crítica e semiótica social da campanha ser diferente é normal e da série qual é a diferença? sobre a Síndrome de Down. 2018. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MATOS, Enysuen Pinheiro; OLIVEIRA, Nara Lisiane Abreu. Ritmos Terapêuticos. **Revista Cathedral**, v. 6, n. 3, p. 87-105, 2024. Disponível em: <http://cathedral.ojs.galoa.com.br/index.php/cathedral/article/view/950>. Acesso em 19 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Minayo. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 2012. p. 9-29.

MOVIMENTO DOWN. Educação e Síndrome de Down. 2014b. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/educacao/educacao-e-sindrome-de-down/> Acesso em 21 ago. 2024.

NARDI, Eduarda Rehder Ferreira Figueiredo; MANSANO, Marco Antônio Forastieri; CATELAN-MAINARDES, Sandra Cristina. Avanços da musicoterapia em pacientes com Síndrome de Down. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 8, p. 59825-59836, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sarah Gregório Falcão de; GALVÃO, Cláudia Regina Cabral. Música, participação e envolvimento de crianças com Trissomia 21 em atividades diárias. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 1-3, p. e218931, 2024. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.rto.2024.218931. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/218931>. Acesso em: 12 set.. 2024.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1996.

PROJETO DIVERSA. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/> Acesso em 20 ago. 2024.

RODRIGUES, HELLEN DE ALMEIDA RIOS. A inclusão do aluno com Síndrome de Down. **Gestão & Educação**, v. 5, n. 07, p. 107 a 118-107 a 118, 2022.

RODRIGUES, C.; OLIVEIRA, E. L. da S. . Bruxismo em crianças com Síndrome de Down: Revisão de literatura. **E-Acadêmica**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. e0252544, 2024. DOI: 10.52076/eacad-v5i2.544. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/544>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SAMPAIO, R. T. . Do treinamento de habilidades ao ser-com-o-outro-na-música: duas formas de abordar o desenvolvimento de processos comunicativos com crianças e adolescentes autistas em Musicoterapia (From skills development to being-with-the-other-in-music: two approach...). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 447-272, 2023. DOI: 10.22481/el.v21i1.13387. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/13387..> Acesso em: 12 jul. 2024.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Revista Principia**, v. 28, 2015.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SBP. **Diretrizes de Atenção à saúde de pessoas com Síndrome de Down**. Março, 2020.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009, p.32.

SOARES, Daniela. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Inovação & Sociedade*, [S. l.], v. 6, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revista.unipora.edu.br/index.php/ies/article/view/155>. Acesso em: 10 set. 2024.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educ. rev. [online]. 2017, n.65, pp.149-166.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observe%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

CAPÍTULO IV

LITERATURA COR-DE-ROSA CONTEMPORÂNEA: CIRCULAÇÃO DE OBRAS, SUBGÊNEROS, AUTORAS E PERSONAGENS FEMININAS

Denise Dias de Carvalho Sousa⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-04

RESUMO: Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa do Programa Institucional de Iniciação Científica, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizada entre 2019 e 2024, sobre a narrativa cor-de-rosa contemporânea, com base no mapeamento de um conjunto de obras escritas a partir de 1990, período que corresponde ao início da era Chick Lit. Os resultados revelam que os romances Chick Lit apresentam características estilísticas e ideológicas que ora se aproximam da literatura cor-de-rosa, a exemplo dos temas que tratam dos conflitos do universo feminino, condicionados a um drama pessoal; ora se afastam, como o uso de uma linguagem distensa, com teor humorístico, reflexões sobre o cotidiano contemporâneo, discutindo a maternidade, a gravidez, a criação de filhos, as carreiras das protagonistas, seus problemas no trabalho, com chefes e rotina, as diferenças socioculturais de várias etnias e religiões, entre outros. Por conta disso, os enredos surgem da diversidade de subgêneros, dando às tramas não apenas o viés da busca pelo “príncipe encantado”, por meio de um discurso literário que tenta se afastar da ideologia patriarcal.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Autoras. Personagens Femininas.

CONTEMPORARY PINK LITERATURE: CIRCULATION OF WORKS, SUBGENERS, AUTHORS AND FEMALE CHARACTERS

ABSTRACT: This work presents the results of a research by the Institutional Scientific Initiation Program, of the State University of Bahia (UNEB), carried out between 2019 and 2024, on the contemporary pink narrative, based on the mapping of a set of works written from 1990 onwards, a period that corresponds to the beginning of the Chick Lit era. The results reveal that Chick Lit novels present stylistic and ideological characteristics that sometimes resemble chick lit, such as the themes that deal with conflicts in the female universe, conditioned by a personal drama; sometimes they move away from it, such as the use of relaxed language, with a humorous tone, reflections on contemporary daily life, discussing motherhood, pregnancy, raising children, the protagonists' careers, their problems at work, with bosses and routine, the sociocultural differences of various ethnicities and religions, among others. Because of this, the plots arise from the diversity of subgenres, giving the plots not only the bias of the search for the “prince charming”, but also through a literary discourse that tries to distance itself from patriarchal ideology.

KEYWORDS: Literature. Writers. Female Characters.

⁷ Universidade do Estado da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/4506569196582211>; <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>.
E-mail: dsousa@uneb.br

NARRATIVA COR-DE-ROSA CONTEMPORÂNEA: TENSIONANDO O CAMPO LITERÁRIO E O ENSINO DA LITERATURA

Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa do Programa Institucional de Iniciação Científica, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizada entre 2019 e 2024, sobre a narrativa cor-de-rosa contemporânea, com base no mapeamento de um conjunto de obras escritas a partir de 1990, período que corresponde ao início da era *Chick Lit*:

[...] gênero de ficção feminino caracterizado por romances que apresentam os conflitos da mulher contemporânea, numa narrativa leve, divertida e recheada de glamour. Geralmente, as heroínas têm entre quinze e trinta e poucos anos e vivem cenas, como: o primeiro amor, amizade, estilos de moda, hobbies, como colecionar filmes e escrever na agenda ou no diário. Se for mais velha [...] entram na trama relacionamentos frustrados, a luta contra a balança, estabelecimento da carreira, conta bancária no vermelho, traição, guerra dos sexos e a espera pelo ‘homem perfeito’ (Sousa, 2014, p. 51).

Investigamos a circulação de obras e autoras nacionais e estrangeiras da literatura cor-de-rosa contemporânea, seus subgêneros e características narrativas sentimentalistas juvenis, as quais projetam e tensionam o campo literário e o ensino de literatura na educação básica e no ensino superior⁸, com ênfase na representação da identidade feminina a partir das estratégias discursivas que envolvem aspectos estéticos, estilísticos e ideológicos.

Para tanto, elencamos os seguintes objetivos: catalogar um conjunto de obras cor-de-rosa contemporâneas escritas de 1990 a 2026⁹, destacando títulos, séries, temáticas, autorias, edições e elementos narrativos, a fim de compor um mapa literário referente a editoras, locais de publicação, autoras brasileiras e estrangeiras, subgêneros e características narrativas; identificar protagonistas femininas nas narrativas cor-de-rosa contemporâneas (nome, origem social, nacionalidade, idade, raça, orientação sexual, estado civil, profissão, cotidiano, preferências), com vistas a realizar um estudo detalhado sobre a representação da identidade feminina na literatura chicklitiana e analisar as

8 Sendo professora de literatura na educação básica (até 2020) e ensino superior (desde 2001), identifico preferências leitoras dos/as jovens por obras literárias não canônicas, a exemplo do gênero *Chick Lit*. Dessa forma, acredito na diversidade literária, a fim de alcance de leitores/as plurais e da formação leitora autônoma.

9 Neste artigo, apresentamos as obras catalogadas até fevereiro de 2025.

estratégias discursivas (aspectos estéticos, estilísticos e ideológicos) utilizadas para representar a identidade feminina nessas narrativas.

Adotamos o gênero literário *romance juvenil* como critério de seleção, uma vez que diversas pesquisas, a exemplo da *Retratos da Leitura no Brasil* (2012, 2016, 2020) e *O saber e o sabor da literatura cor-de-rosa*, de Denise Sousa (2014), comprovam que esse gênero é o mais procurado por jovens leitores/as (14 a 24 anos), principalmente por mulheres, e que essa procura está relacionada ao tema principal dos romances sentimentais: *o amor*, bem como ao teor oportunizado pelas narrativas, isto é, o entretenimento. Sousa (2014) aponta, ainda, a necessidade de pais, escolas, universidades e mediadores de leitura garantirem o acesso a esse tipo de literatura, a fim de se estabelecer um compartilhamento de experiências leitoras pelos/as jovens em formação, visto a possível relação que estes/as fazem dessas narrativas com a vida, bem como oportunizar aos/as universitários/as em cursos de formação para professores/as discutirem acerca da literatura de massa e sua importância na formação juvenil e nos âmbitos científico, teórico e metodológico.

Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico, que teve por finalidade identificar todas as referências encontradas sobre a literatura cor-de-rosa juvenil contemporânea, com base nas seguintes categorias: autora, título, modalidade, série, número, edição, editora, local de publicação, ano de publicação e sinopse.

Na segunda etapa, após o mapeamento, iniciamos o processo de leitura e o fichamento de obras específicas (teóricas e literárias), a fim de construção dos dados, utilizando o programa excel, com a finalidade de registro na planilha, a partir das seguintes categorias: autora, título, modalidade, série, número, edição, editora, local de publicação, ano de publicação, sinopse, tema, esquema do enredo (situação inicial; estabelecimento de um conflito; clímax e desfecho), fundo geográfico, contexto histórico, contexto ideológico, número de personagens, número de personagens femininas, número de personagens masculinos, nome do personagem protagonista (feminino), gênero, idade, características físicas, características psicológicas, discurso, nome do personagem protagonista (masculino), gênero, idade, características físicas, características psicológicas e discurso.

Para tanto, utilizamos como dispositivo a Análise do Discurso (AD) de matriz francesa, campo especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto, levando em consideração os estudos de Maingueneau (1996, 2006), visto que a AD possibilita o aprofundamento quanto à análise do Discurso Literário (DL), e a Análise Estrutural da Narrativa (AEN), na perspectiva todoroviana (1980, 2001), que se aproxima de uma análise da estrutura e do funcionamento do discurso literário, independente da forma de manifestação da linguagem.

Neste artigo, apresentamos os resultados sobre a circulação de obras do gênero *Chick Lit*, principais autoras estrangeiras e brasileiras, editoras e subgêneros que se destacam, no período de 1990 a 2025. Este estudo pretende ampliar o debate sobre a circulação das publicações sentimentalistas voltadas para o público juvenil, na contemporaneidade¹⁰, em especial o feminino, enfatizando a importância do acesso dos/as jovens leitores/as a esse tipo de literatura, em casa e na escola, bem como acentua a discussão sobre a existência da Paraliteratura no âmbito teórico, científico, escolar e acadêmico, em especial nos cursos de licenciatura em Letras. Além disso, intenciona problematizar o conceito de autoria feminina em seu engajamento com a cultura popular, a ponto de redefinir o conceito de pós-feminismo e teoria cultural como área de contestação política e emblemática.

OBRAS, AUTORAS E SUBGÊNEROS *CHICK LIT*

Entre 2019 e 2025, foram catalogadas 982 obras do gênero *Chick Lit*, sendo 706 de autoras estrangeiras e 276 de autoras brasileiras (Quadro 1)¹¹. Como o nosso interesse de pesquisa se embasa nas publicações no Brasil, os livros sem tradução não entraram na catalogação.

10 O conceito de “contemporaneidade”, neste trabalho, parte dos estudos do filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), ao entender que a relação de cada indivíduo com o seu tempo é singular e se constitui a partir do seu distanciamento com seu tempo.

11 Em 2019, tivemos a participação de 3 bolsistas, integrados ao projeto de pesquisa da Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa, intitulado *Literatura cor-de-rosa contemporânea: a representação da identidade feminina nas narrativas chick lit*. Em 2020, 2021 e 2022, mais 2 bolsistas, respectivamente; em 2023, 1 bolsista, e em 2024, mais 3 bolsistas, os quais irão concluir suas pesquisas em agosto de 2025.

Quadro 1 – Autoras e obras do gênero *Chick Lit* (estrangeiras e brasileiras)

AUTORAS ESTRANGEIRAS	LIVROS CATALOGADOS	AUTORAS BRASILEIRAS	LIVROS CATALOGADOS
Abby Jimenez	3	Babi Dewet	10
Alexis Daria	3	Bruna Vieira	9
Alice Clayton	11	Carina Rissi	14
Ali Hazelwood	6	Clara Alves	12
Allison Pearson	3	Clara de Assis	11
Alyson Noel	23	Iris Figueiredo	11
Annie Darling	4	Fernanda França	11
Beth O'leary	4	Fernanda Saad	3
Brittainy Cherry	14	Janaina Rico	21
Brynn Weaver	3	Laura Conrado	14
Candace Bushnell	9	Leila Rego	13
Carmen Reid	3	Liana Cupini	7
Carole Matthews	3	Liliane Prata	11
Carrie Elks	7	Lucy Vargas ¹²	11
Casey McQuiston	4	Marina Carvalho	11
Catherine Isaac	1	Marina Hadlich	3
Catherine Rider	1	Pam Gonçalves	9
Catherine Walsh	1	Paola Aleksandra	1
Cecelia Ahern	20	Patricia Barboza	13
Cecily von Ziegesar	25	Paula Pimenta	25
Christie Craig	11	Raiza Varella	9
Christina Lauren	24	Thalita Rebouças ¹³	28
Diana Peterfreund	8	Thati Machado	19
Ella Griffin	1	-	-
Elena Armas	5	-	-
Elsie Silver	1	-	-
Emily Giffin	11	-	-
Gena Showalter	12	-	-
Gemma Townley	5	-	-
Heidi McLaughlin	4	-	-
Helen Fielding	6	-	-
Helen Hoang	3	-	-
Hilary Boyd	3	-	-
India Knight	2	-	-
Jamie McGuire	10	-	-
Jane Costello	3	-	-
Jasmine Guillory	2	-	-
Jennifer Weiner	7	-	-
Jenny Colgan	7	-	-
Jenny Han	10	-	-
Jill Mansell	15	-	-
Jodi Picoult	16	-	-
Jo Platt	1	-	-
Johanna Edwards	2	-	-
Jojo Moyes ¹⁴	3	-	-

12 Além de romances contemporâneos, Lucy Vargas escreve romances de época.

13 Dos 29 livros catalogados dessa autora, 27 são do subgênero *Teen Chick Lit*, 1 corresponde a estreia da autora na literatura infantil (*Por que só as princesas se dão bem?* - 2013), e o último, publicado em 2024, pela HarperCollins, desenvolve o subgênero *Hen Lit* (histórias que retratam a vida de mulheres com idades entre quarenta a sessenta anos): *Felicidade inegociável e outras rimas*, que aborda temas como menopausa, separação, decisão de não ter filhos, entre outros.

14 Das 15 obras catalogadas dessa autora, apenas 3 foram consideradas literatura cor-de-rosa contemporânea (*Baía da esperança* - 2015; *Um mais um* - 2015 e *Paris para um e outros contos* - 2017), visto que grande parte de suas histórias estão contextualizadas nas primeiras décadas do século XX e não abordam temas como a independência e a força feminina, típico do gênero *Chick Lit*.

Julie Caplin	4	-	-
Karyn Bosnak	1	-	-
Kate Goldenberg	1	-	-
Katelyn Doyle	1		
Katie Fforde	3	-	-
Laura Hankin	1	-	-
Lauren Conrad	2	-	-
Lauren Kate	12	-	-
Lauren Layne	5	-	-
Lauren Weisberger	6	-	-
Liane Moriarty	7	-	-
Liz Tuccillo	2	-	-
Lucy Diamond	4	-	-
Lucy Dillon	3	-	-
Lyssa Kay Adam	6	-	-
Margarida Rebelo	29		
Marian Keyes	15	-	-
Mavis Cheek	2	-	-
Mhairi McFarlane	4	-	-
Meg Cabot	77	-	-
Melissa Hill	8	-	-
Nicholas Sparks ¹⁵	25	-	-
Nicola Yoon	3	-	-
Nora Roberts ¹⁶	52	-	-
Rachel Gibson ¹⁷	9	-	-
Rachel Lynn Solomon	3	-	-
Sarah Mason	4	-	-
Sarah Mlynowski	14	-	-
Sarah Morgan ¹⁸	8	-	-
Sara Shepard	29	-	-
Shannon Hale	4	-	-
Sophie Irwin	1	-	-
Sophie Kinsella ¹⁹	26	-	-
Stephenie Meyer	12	-	-
Wendy Morgan	2	-	-
Zoey Dean	4	-	-

Fonte: A autora (2025).

Os dados foram coletados em variados sites de venda de livros – a exemplo da Amazon, da Estante Virtual, da Submarino e do Skoob; em sites de livrarias, como a Cultura e a Travessa, e, especialmente, em sites das próprias autoras e das editoras, a saber: Galera Record, Galera, Record, Galera Junior, Arqueiro, Gutenberg Autêntica,

15 Único autor do sexo masculino, dado que confirma a predominância de mulheres na escrita de narrativas *Chick Lit*. Esse autor escreve, também, no gênero *Sick Lit*.

16 Foram catalogadas 199 obras dessa autora, porém, apenas 52 se enquadram nas características das narrativas chicklitianas.

17 Para alguns/algumas críticos/as, esta autora não se enquadra no gênero *Chick Lit*, entretanto, catalogamos 9 obras da escritora norte-americana Rachel Gibson, que representam o subgênero *Slow Burn*, ou seja, romances cuja relação amorosa entre os protagonistas ocorre, gradualmente, numa atmosfera de tensão crescente, fator que aumenta a expectativa dos/as leitores/as quanto ao “felizes para sempre”.

18 Dos 23 livros catalogados, apenas 8 são narrativas chicklitianas, sendo as mais famosas da série *Para Nova York, com Amor*, que traz aventuras românticas e profissionais de mulheres que vivem em Nova Iorque.

19 Dos 28 livros catalogados, apenas *A fada mamãe e eu* (2019) não é *Chick Lit*. Esse é o primeiro livro da autora escrito para crianças.

Nemo, Abril, Seguinte, Rocco, Rocco Jovens, Pixel, Bertrand Brasil, Jardim dos Livros, Pandorga, Novo Conceito, HarperCollins, Harlequin Books, Nova Cultural, Leganto Editor, Leya, Intrínseca, Edições Chá das Cinco, Essência, Outro Planeta, Verus, Qualis, Rico, Astral Cultural, Laço Editorial, Se Liga Editorial, Novo Século, Leya Brasil, Nova Fronteira, RGB, Livre Expressão, Ciranda Cultural, Versus Editora, Top Seller, Universo do Livro, Companhia das Letras, Paralela, Ediouro, BestBolso, Best Seller, Charme, Essência, All Print, Fábrica 231, Baraúna, Abril, Nobel, Marco Zero, Letras do Brasil, Instante, Prestígio, Agir, Jangada, Benvirá, Astral Cultural, Melhoramentos, Alt, Above, LC Editora, Multifoco, Rai, Clube de Autores, Novas Páginas, Enkla, Talentos da Literatura Brasileira, Quetzal, Oficina do Livro, Cabana Vermelha, Noites Brancas, Bookmarks, Cherish Books Br, The Gift Box, Editora Rua do Sabão, Agência Página 7, Generale, Três Pontos, Grand Central Publishing, Quinta Essência, Évora e Draco.

As editoras com maior incidência de publicações do gênero *Chick lit* são: Galera Record, Galera, Rocco, HarperCollins, Harlequin Books, Verus e Arqueiro. Algumas publicações apresentam como editoras as próprias autoras, a exemplo de Liliane Prata, Leila Rego, Janaina Soares, Lucy Vargas, Marina Hadlich e Thati Machado.

Notamos que há uma maior incidência de publicações *Chick Lit* pelas autoras estrangeiras, sendo a autora britânica Helen Fielding uma das precursoras desse tipo de literatura, com a publicação de *O diário de Bridget Jones*, em 1996. Bridget Jones é uma mulher branca de 30 anos, de classe média e que busca reconhecimento profissional em seu local de trabalho, mas, assim como Elizabeth Bennet, em *Orgulho e preconceito* (2007), de Jane Austen, quer também conquistar um amor que faça seu coração bater forte. Na verdade, *O diário de Bridget Jones* (2010) é quase uma releitura da obra de Austen, pois o protagonista Mark Darcy possui o mesmo sobrenome do par romântico de Bennet.

Embora muitos romances *Chick Lit* sejam classificados como narrativas leves e divertidas, muitos se destacam pela fantasia e pelo mistério, a exemplo da saga *Crepúsculo*, de Stephanie Meyer, que conta a história de amor entre Bella Swan e o vampiro Edward Cullen. Lançada, no Brasil, em 2008, pela Editora Intrínseca, a série *Crepúsculo* corresponde aos subgêneros *Vampire Lit (Fantasy Lit)* e *Romantic Chick Lit*

Mysteries, evidenciando que não há uma classificação única para os enredos chicklitianos.

No Brasil, o marco inicial da literatura cor-de-rosa contemporânea se deu com Liliane Prata, com a publicação de *A Festa*, no ano 2000, pela editora Abril, seguida de *O diário de Débora: confidencial* (2003), e *O diário de Débora: feliz ano novo!* (2005). O *boom* do gênero se dá no período de 2001 a 2010, quando há um significativo crescimento na publicação de obras *Chick Lit*, que ganham espaço no mercado brasileiro, principalmente o subgênero *Teen Chick Lit*. Os três livros de Liliane Prata se enquadram nesse subgênero, o qual trata da vida tumultuada dos adolescentes: dramas, paqueras, amizades, escolha de uma carreira, passagem para a vida adulta etc.

O subgênero *Teen Chick Lit* é bem difundido no Brasil pelas Editoras Galera Record, Rocco e Arqueiro (Sousa, 2023), sendo o subgênero mais escrito pelas autoras brasileiras, a exemplo de Thalita Rebouças, com a série *Fala Sério!*, que ganhou notoriedade do público juvenil, ao ser adaptada para o cinema em 2017. Outras autoras brasileiras como Paula Pimenta, Carina Rissi e Patrícia Barboza

[...] trazem para o cenário juvenil protagonistas inesquecíveis do público jovem, principalmente o feminino, como Fani, na série *Fazendo Meu Filme*, de Paula Pimenta, uma adolescente de 14 anos, que vive o drama de continuar a sua rotina: convívio com a família e os amigos, a chegada de um amor inesperado e a oportunidade de viver um intercâmbio em um outro país. O desenrolar das experiências de Fani é contado em quatro livros, a saber: *Fazendo meu Filme 1 - A Estreia de Fani* (2008); *Fazendo meu Filme 2 - Fani na Terra da Rainha* (2009); *Fazendo meu Filme 3 - O Roteiro Inesperado de Fani* (2010) e *Fazendo meu Filme 4 - Fani em busca do final feliz* (2012) (Sousa, 2023, p. 171).

No âmbito internacional, Meg Cabot²⁰ se destaca no subgênero *Teen Chick Lit*, sendo um dos seus maiores *best-sellers* a série *O Diário da Princesa*. Grande parte de seus livros foram publicados no Brasil pela editora Galera Record.

O movimento *Chick Lit* está contextualizado nos estudos feministas, que prevê o empoderamento feminino, ou seja, a inclusão de personagens fora do padrão de beleza, de diferentes etnias, impulsionando o combate ao sistema patriarcal. Entretanto, notamos que, nos diversos enredos chicklitianos, há uma invisibilidade de determinados sujeitos

20 Meg Cabot publicou alguns livros com o pseudônimo de Patrícia Cabot. Patrícia é um dos nomes originais da autora [Meggin Patricia Cabot], mas, são poucas as obras nas quais ela utiliza esse codinome.

na condição de protagonistas, a exemplo de mulheres negras, indígenas, com deficiências ou que representam o grupo LGBTQ+, bem como pouquíssimas autoras negras, LGBTQ+ ou deficientes, e nenhuma indígena, as quais possam contextualizar narrativas que considerem a raça, a origem social, a orientação sexual e os direitos reprodutivos.

Inclusive, ao catalogar os subgêneros *Chick Lit*, dos doze subgêneros (*Mom Lit*, *Glamour Lit*, *Teen Chick Lit*, *Mystery Lit* ou *Thriller Chick Lit*, *Wedding Lit*, *Single City Girl Lit*, *Hen Lit*, *Bigger Girl Lit*, *Fantasy Lit*, *Working Girl Lit*, *Ethnic Chick Lit* e *Lad Lit*)²¹, apenas o *Ethnic Chick Lit* se aproxima de narrativas voltadas para as diferenças socioculturais de várias etnias e religiões, mas, este subgênero não é muito difundido no Brasil²². Destacamos *Um dorama para chamar de meu*, de Marina Carvalho, publicado pela Astral Cultural, em 2019, que traz uma história que engloba diferenças culturais, as quais colocam um relacionamento amoroso em cheque e em choque.

Outros livros de destaque são os da autora negra jamaicana Nicola Yoon. O primeiro, *Tudo e todas as coisas*, publicado em 2016, pela Novo Conceito, e em 2017, pela Arqueiro, traz o tema das diferenças étnicas; contudo, o enredo se acentua porque se difere da maioria dos dramas adolescentes do gênero, ao apresentar uma protagonista feminina negra. Além disso, possui uma tendência para o gênero *Sick Lit*, uma vez que a personagem principal apresenta uma doença rara desde a infância, que a impede de conviver no mundo exterior. O *Sick Lit* representa uma literatura “doente”, ou seja, que aborda doenças, depressão, problemas psicológicos ou até mesmo o suicídio, a exemplo da trilogia *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes; *Por lugares incríveis* (2015), de Jennifer Niven; *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green, e *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky. No Brasil, Ana Beatriz Brandão se destaca no gênero *Sick Lit*, a exemplo de *O garoto do cachecol vermelho* (2016).

O segundo livro de Nicola Yoon, *O sol também é uma estrela* (2019), traz um choque de culturas: coreana x jamaicana x americana, tendo dois adolescentes (Daniel e Natasha) e suas famílias, ambas imigrantes nos Estados Unidos, como emblemas da

21 Ver em blog Lost in Chick Lit, de Julianna Steff. Disponível em: <http://www.lostinchicklit.com.br/p/o-que-e-chick-lit.html> Acesso em: 11 dez. 2024.

22 No site de Renata Lustosa, escritora da literatura Chick Lit, identificamos o subgênero Christian Chick Lit, caracterizado pela autora como histórias de personagens cristãs. Disponível em: <https://www.relustosa.com/post/conhe%C3%A7a-os-subg%C3%AAneros-do-chick-lit> Acesso em: 11 dez. 2024.

trama. Temas como imigração e diferenças étnicas fazem parte da proposta do enredo, ao tratar da história de uma protagonista feminina negra e um protagonista masculino asiático, fugindo dos estereótipos que, muitas vezes, a ficção dá a negros e a asiáticos. Além disso, tensiona os papéis tradicionais de gênero, ao trazer uma personagem feminina mais realista e racional e um personagem masculino mais romântico e sentimental²³.

Nosso mapeamento só identificou essa autora negra, sendo a única que traz uma protagonista feminina negra no gênero *Chick Lit* e que representa um “eu enunciador” (Bernd, 1988) que assume um papel identitário cultural de “ser-negro-no-mundo”. Tal escolha favorece o processo de construção e de reconstrução da imagem do negro, constantemente, invisibilizado e representado por um “lugar menor” na literatura, de modo geral.

Segundo Zilá Bernd (1988), é de suma importância a existência de uma literatura negra advinda de um enunciador que se enxerga negro e assume uma postura política e ideológica. “A posição discursiva proveniente de indivíduos negros promove a reestruturação da representação convencional que foi construída ao longo dos séculos, ou seja, o discurso colonial (Freitas; Sousa, 2024).

Segundo Regina Dalcastagnè (2005, p. 14), na pesquisa *Personagens do romance brasileiro contemporâneo, de 1990-2004*,

Reconhecer-se em uma expressão artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de uma legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas. Daí o estranhamento quando determinados grupos sociais desaparecem dentro de uma expressão artística que se fundaria exatamente na pluralidade de perspectivas.

A literatura é demarcada por relações de poder (Foucault, 2004), constituídas pelo viés ideológico. Desse modo, a produção criativa literária é um elemento que representa uma ideologia subjacente, mas também provoca mudanças sociais. Para Todorov (2012, p. 22), “[...] a literatura nasce no centro de um conjunto de discursos”, assim, além de estética, é composta de historicidade, forças ideológicas, políticas e sociais.

²³ Nicola Yoon publicou pela Arqueiro, em 2022, *Instruções para dançar*, que apresenta uma protagonista feminina negra, Evie Thomas, que não acredita no amor desde a separação de seus pais. A temática central não envolve discussões sobre etnia, raça ou gênero.

Desse modo, é possível, na literatura, transgredir, ou seja, compreendê-la como contrapoder, com vistas à leitura crítica e autônoma (Compagnon, 2012). Nesse entendimento, a literatura *Chick Lit* apresenta diversas temáticas, desenvolvidas através dos subgêneros, que podem/devem abarcar questões de raça, gênero e múltiplas representatividades femininas contemporâneas, indo além do entretenimento, de normas e de padrões.

A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM OBRAS DO GÊNERO *CHICK LIT*

Destacamos, nesta seção, os subprojetos de pesquisa de Iniciação Científica desenvolvidos na UNEB, no período de 2019 a 2024, quanto à representação da identidade feminina em obras do gênero *Chick Lit*.

No primeiro subprojeto, *Transitando na doçura do 'felizes para sempre': a representação da identidade feminina na literatura cor-de-rosa*²⁴, selecionamos três obras, a fim de comparação temporal, sendo uma obra publicada entre 1990 a 1999 (*O diário de Bridget Jones*, de Helen Fielding); outra entre 2000 e 2009 (*Melancia*, de Marian Keyes); e a terceira entre 2010 a 2018 (a série *Os Mistérios de Heather Wells*, de Meg Cabot).

Os resultados apontaram para uma identidade feminina em crise, evidenciando protagonistas em conflitos constantes a partir de identidades móveis que, segundo Zygmunt Bauman (2005), mostram-se líquidas.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada' (Hall, 2000, p. 38).

No segundo subprojeto, A (des) construção da identidade da mulher negra: aspectos discursivos (estilísticos e ideológicos) presentes na representação das personagens femininas negras da literatura cor-de-rosa contemporânea²⁵, os resultados salientaram que uma literatura cor-de-rosa contemporânea que almeja a representação do

24 Bolsista Luciano Xavier, 2018-2019.

25 Bolsista Jaiara Freitas, 2018-2019.

coletivo, a exemplo da identidade de mulheres negras, deve abarcar um contexto que envolva a luta feminina negra na conquista pelos seus direitos, reforçando a importância das leitoras negras terem suas vivências configuradas nas narrativas Chick Lit.

[...] a literatura negra representa e dá voz a um segmento social que historicamente foi vilipendiado de seus direitos fundamentais básicos, razão pela qual se faz um paralelo direto desta questão étnica à problemática de gênero relacionada ao papel social da mulher na contemporaneidade. Buscando atender a essas demandas socioculturais de tensões emergentes é que postulamos a busca da representatividade da mulher negra na literatura cor-de-rosa contemporânea (Freitas; Sousa, 2024, p. 121).

No terceiro subprojeto, O lugar da literatura sentimentalista no mercado editorial brasileiro: um estudo sobre as estratégias narrativas da literatura cor-de-rosa contemporânea²⁶, foi possível analisar a circulação da literatura Chick Lit, revelando o motivo pela procura por parte dos/as jovens – em especial do público feminino – que são seduzidos/as pela temática sentimentalista, visto que se encontram numa fase em que estão “abertos/as ao amor e as suas descobertas”. Por ser uma versão contemporânea da literatura cor-de-rosa, cujo cerne é a busca pelo casamento perfeito, ao estilo “felizes para sempre” dos contos de fadas (Sousa, 2014), a literatura Chick Lit inova, ao abordar o cotidiano da mulher moderna e independente, com suas inquietações, dilemas e anseios, ao mesmo tempo em que esta, ainda, sonha em encontrar o seu “príncipe encantado”.

Nessa perspectiva, a literatura cor-de-rosa contemporânea se vale de diversas estratégias narrativas e mercadológicas, responsáveis por estabelecer um “pacto literário” com as leitoras, instigando-as a comprarem esses romances (Borelli, 1996), a exemplo de capas coloridas e chamativas; criação de coleções e séries para garantir a continuidade da leitura; autoras que figuram na lista dos livros mais vendidos; foco narrativo em primeira pessoa - responsável por aproximar as protagonistas das leitoras; narrativas com estrutura simples e linear que, atreladas a uma linguagem coloquial e descontraída, facilitam o entendimento da leitura; e, por fim, temática sentimental associada a um dos subgêneros literários, que atua como chamariz para as leitoras considerarem os romances Chick Lit como manuais de comportamento, autoconhecimento e reflexão.

26 Bolsista Alessandra de Moraes Leite, 2018-2019.

No subprojeto Literatura cor-de-rosa contemporânea no Brasil: a representação da identidade feminina na série *Perdida*, de Carina Rissi²⁷, temos como protagonista feminina Sofia, uma personagem branca, magra, de cabelos longos e lindos, perfil bem costumaz nas histórias Chick Lit. Em relação à representação da identidade da mulher contemporânea, essa personagem se mostra humanizada, longe de ser uma mulher perfeita. Ela erra, acerta e é capaz de mudar de opinião em diversas situações, inclusive naquelas em que busca empoderamento. Demonstra independência e liberdade de expressão, mesmo estando numa época em que o sistema patriarcal predomina.

No subprojeto Tradição e rupturas na literatura cor-de-rosa: o gênero chick lit e a representação da identidade feminina na série *Os mistérios de Heather Wells*, de Meg Cabot²⁸, classificada como Mystery Lit e Bigger Girl Lit, ao longo de cinco histórias/livros, Heather Wells, uma jovem cantora, vive dilemas relacionados ao seu corpo, passando por um processo de negação da identidade gorda. Os enredos apresentam a contraposição entre a “Heather feminista e empoderada” e a “Heather fragilizada pelos padrões impostos pela sociedade” (Hall, 2015). Heather aparenta uma típica mocinha da literatura cor-de-rosa no que diz respeito às características físicas, uma vez que é uma mulher branca, de cabelos loiros e olhos claros e de classe média-alta. Entretanto, essa protagonista, simultaneamente, rompe com vários estereótipos patriarcais, quando expõe seus sentimentos, inquietações e fragilidades, buscando seu lugar no mundo, de maneira autônoma.

Em 2023 e 2024, tivemos dois subprojetos que se voltaram para a representação da identidade feminina na série *Fala sério!*, de Thalita Rebouças²⁹, composta por sete livros, no gênero crônica, a saber: 1) *Fala sério, mãe!*; 2) *Fala sério, professor!*; 3) *Fala sério, amor!*; 4) *Fala sério, amiga!*; 5) *Fala sério, pai!*; 6) *Fala sério, filha!*: a vingança dos pais e, por fim, 7) *Fala sério, irmão/irmã!*. Analisamos as estratégias narrativas e discursivas, considerando os contextos histórico, ideológico, cultural e social nos quais a

27 Bolsista Emanuela Sacramento, 2020-2021. Ordem dos livros da série *Perdida*: *Perdida: um amor que ultrapassa as barreiras do tempo*; *Encontrada: à espera do felizes para sempre*; *Destinado: as memórias secretas do Sr. Clarke*; *Prometida: uma longa jornada para casa*; *Desencantada: entregando-se ao segredos do amor* e *Indomada: os laços inquebráveis do amor*.

28 Bolsista Camila Oliveira, 2020-2021. Ordem dos livros da série *Os mistérios de Heather Wells*: *Tamanho 42 não é gorda*; *Tamanho 44 também não é gorda*; *Tamanho não importa*; *Tamanho 42 e pronta para arrasar* e *A noiva é tamanho 42*.

29 Literatura cor-de-rosa contemporânea: a representação da identidade feminina na série *Fala sério!*, de Thalita Rebouças, das bolsistas Emanuela Sacramento (2022-2023) e Michele Oliveira (2023-2024).

adolescente de 13 anos, Maria de Lourdes (Malu), estava inserida. Em meio a narrativas distensas, a série traz os dramas juvenis de Malu (o primeiro beijo, a convivência com os irmãos, a separação dos pais, a perda da virgindade etc.) e seu amadurecimento.

Segundo Sousa (2023, p. 165), essa nova configuração de estrutura seria “[...] uma categorização do gênero juvenil, a partir das idades dos protagonistas nas narrativas: jovem ou teen (12 a 15 anos de idade) e jovem adulto ou Young Adult (YA) (16 a 18 anos de idade)”. Dessa forma, a série em questão se classifica como subgênero Teen Chick Lit, ou seja, é organizada de acordo com a idade da protagonista (jovem ou teen), seu dia a dia e suas transformações. A protagonista Malu é totalmente avessa à percepção da ideia de mulher perfeita: prefere as aulas de judô ao invés do balé, é capaz de apresentar suas ideias, mas também de mudar de opinião em diferentes situações, demonstrando que a identidade não é fixa (Hall, 2015). Todo esse amadurecimento da personagem ocorre dos 3 até os 23 anos.

O subprojeto Tradição e rupturas na literatura cor-de-rosa: o gênero chick lit e a representação da identidade feminina na série Shopaholic, de Sophie Kinsella³⁰ traz a análise das 9 obras literárias da série Shopaholic, ao narrar a dramática vida de Rebecca Bloom, uma jovem londrina de 25 anos de idade, e sua compulsão em compras. Por passar todo o tempo fugindo das cobranças de seus cartões de crédito, Becky vê sua vida rodeada de mentiras, contadas por ela mesma, e a tentativa de encontrar o “homem certo” e o emprego dos sonhos. A protagonista de Shopaholic, apesar de ser levada pelos seus delírios consumistas, apresenta uma postura autêntica, dado que, quando necessário, contesta seu par romântico (Luke), contrapondo-se à ideia de submissão ao poderio masculino.

Os enredos surgem de subgêneros, os quais direcionam as ações das personagens, a exemplo de Single City Girl Lit (Literatura das garotas solteiras na cidade grande), em Delírios de Consumo de Becky Bloom (2018), e Pregnancy Lit (Literatura na Gravidez), em O chá-de-bebê de Becky Bloom (2015b). Isso faz com que as narrativas cor-de-rosa se modifiquem e se modernizem, rompendo com o tradicionalismo da literatura

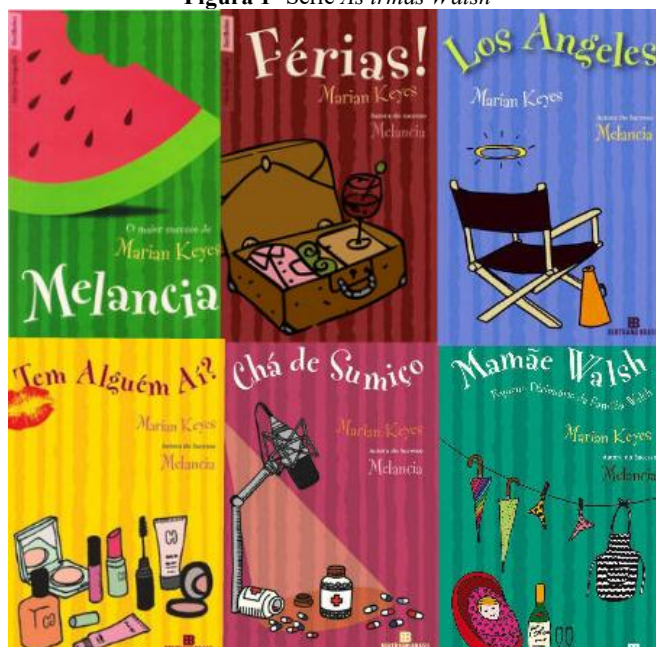
30 Bolsista Caroline Marques da Silva, 2021-2022. Ordem dos livros da série Shopaholic: Os delírios de consumo de Becky Bloom; Becky Bloom - delírios de consumo na 5ª Avenida; As listas de casamento de Becky Bloom; A irmã de Becky Bloom; O chá-de-bebê de Becky Bloom; Mini Becky Bloom: tal mãe, tal filha; Becky Bloom em Hollywood; Becky Bloom ao resgate e Os delírios de natal de Becky Bloom.

sentimentalista, que se centra apenas no “amor romântico”. Além disso, as protagonistas chicklitianas possuem características físicas e psicológicas distintas, quando comparadas às personagens cor-de-rosa, uma vez que não apresentam um perfil de beleza padrão, sendo mais independentes e empoderadas.

No subprojeto Literatura cor-de-rosa contemporânea no Brasil: a representação da identidade feminina na série *As irmãs Walsh*, de Marian Keyes³¹, o objetivo foi avaliar as estratégias narrativas da literatura cor-de-rosa contemporânea da autora irlandesa Marian Keyes, com ênfase no estudo da representação da identidade das protagonistas femininas da série *Irmãs Walsh*, tendo como categorias centrais de análise a hierarquização das personagens, suas ações, genericidade, historicidade e investimento ideológico.

Destacamos que os livros de Marian Keyes publicados no Brasil foram todos pela editora Bertrand Brasil. Deste modo, as capas atendem a um padrão estético na sua composição, ou seja, são bastante chamativos e coloridos, além de apresentar detalhes gráficos que se repetem, mesmo sendo livros independentes (Figura 1).

Figura 1- Série *As irmãs Walsh*



Fonte: Site *Meu amor pelos livros* (2024).³²

31 Bolsista Emanuela Sacramento, 2021-2022.

32 Disponível em: <https://meuamorpeloslivos.blogspot.com/2015/07/tem-alguem-ai-marian-keyes.html> Acesso em: 18 dez. 2024.

A série é formada por esses seis livros e cada um conta a história de uma das filhas da mamãe Walsh, sendo o último livro contado pela própria mamãe Walsh, a saber: 1) *Melancia* (2003), Clarie; 2) *Férias* (2003) Rachel; 3) *Los Angeles* (2007), Margaret; 4) *Tem alguém aí?* (2009), Ana; 5) *Chá de sumiço* (2013), Helen, e 6) *Mamãe Walsh* (2014). Todas as narrativas são em primeira pessoa, com o uso do discurso direto, o que gera veracidade à narração das protagonistas.

Nessa série, a representação do gênero feminino foge da representação mítica e simbólica das personagens cor-de-rosa, ou seja, da homogeneidade do sujeito, por meio de pontos de vista cultural e historicamente posicionados (Chartier, 1990, 1991). Mesmo se tratando de uma literatura de massa, é um engano julgar tais personagens como planas e rasas, pois apresentam características psicológicas que as transformam em figuras únicas. Cada uma apresenta uma história de vida singular, faz suas escolhas, aprende a conviver com as consequências geradas por elas, transformando-as em reflexões para a continuidade da caminhada da vida.

Em *Melancia*, classificada como *Mom Lit*, a temática se volta para o nascimento do bebê de Clarie, em plena separação conjugal, pós-traição do marido. Um corpo pós-parto que precisa avaliar um casamento de três anos para seguir em frente. Em *Férias*³³, Rachel, após perder o emprego, ser abandonada pelo namorado e quase morrer de overdose, é obrigada pelo pai a se internar em uma clínica para dependentes químicos. Até admitir que está debilitada, reconhecer seus erros e retomar a sua vida, passará por diversos dilemas e decisões. Em *Los Angeles*, caracterizada como subgênero *Glamour Lit*, Maggie começa a não querer seguir regras e então decide ir para um lugar de glamour, de liberdade e de luxúria, dando um outro sentido à sua vida. Em *Tem alguém aí?*, por conta de suas cicatrizes físicas e emocionais e pelo desaparecimento do marido, Anna terá que reestruturar a sua vida. Em *Chá de sumiço*, evidenciada como subgênero *Chick Lit Mysteries (Mystery Lit)*, a vida de Helen se encontra revirada, visto que seu trabalho como detetive particular não vai bem, seu apartamento foi tomado por falta de pagamento e um ex-namorado retorna à sua vida, oferecendo-lhe uma proposta de trabalho perigosa. Trata-se de uma protagonista corajosa, que desafia a vida e aqueles com quem convive. Em *Mamãe Walsh*, do subgênero *Hen Lit*, a matriarca da família revela muito sobre as

33 Esse livro se encaixa no gênero *Sick Lit*.

cinco filhas, apresentando, com humor e sagacidade, as histórias de vida e de superação. Em suma, os enredos da série *As irmãs Walsh*, além de impasses amorosos, trazem dramas interpessoais e comportamentais, a exemplo da depressão pós-parto, do vício com drogas, da homossexualidade contestada, de tendências suicidas, da autoestima baixa, fazendo com que as protagonistas revejam as suas posturas e ações, as quais representam a instabilidade do sujeito pós-moderno (Hall, 2015).

Os romances da literatura cor-de-rosa contemporânea apresentam marcas estilísticas recorrentes, tais como: as personagens principais são protagonizadas por adolescentes ou jovens adultas e o enredo engloba um período da vida das personagens voltado não só para a busca do “verdadeiro amor”, mas, para outros dilemas pessoais e profissionais. Além disso, sendo o discurso literário constitutivo (Maingueneau, 2006), estabelece uma relação afetiva com a memória leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam que os romances *Chick Lit* apresentam características estilísticas e ideológicas que ora se aproximam da literatura cor-de-rosa, a exemplo dos temas que tratam dos conflitos do universo feminino, condicionados a um drama pessoal; ora se afastam, como o uso de uma linguagem distensa, com teor humorístico, reflexões sobre o cotidiano contemporâneo, discutindo a maternidade, a gravidez, a criação de filhos, as carreiras das protagonistas, seus problemas no trabalho, com chefes e rotina, as diferenças socioculturais de várias etnias e religiões, entre outros. Por conta disso, os enredos surgem da diversidade de subgêneros, dando às tramas não apenas o viés da busca pelo “príncipe encantado”, por meio de um discurso literário que tenta se afastar da ideologia patriarcal.

Em relação à representação da identidade da mulher contemporânea, as personagens se mostram humanizadas, longe de serem mulheres perfeitas. Elas erram, acertam, sendo capazes de mudar de opinião em diversas situações, inclusive naquelas em que as doutrinas ou as visões de mundo são estanques. Ou seja, buscam o tempo inteiro a autonomia e a emancipação, combatendo as “verdades absolutas”. Ao longo das narrativas, as personagens femininas retratam a identidade da mulher real, ao

evidenciarem que sua identidade não é inata, mas, faz parte de um processo de construção, reconstrução e transformação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

- AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista com Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERND, Zilá (org.). **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção**: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.
- BRANDÃO, Ana Beatriz. **O garoto do cachecol vermelho**. Rio de Janeiro: Verus, 2016.
- CABOT, Meg. **Tamanho 42 e pronta para arrasar**. Trad. Mariana Kohnert Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.
- CABOT, Meg. **Tamanho 42 não é gorda**. Trad. Ana Ban. 9. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015a.
- CABOT, Meg. **Tamanho 44 também não é gorda**. Trad. Ana Ban. 5. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015b.
- CABOT, Meg. **Tamanho não importa**. Trad. Ana Ban. 2. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015c.
- CABOT, Meg. **A noiva é tamanho 42**. Trad. Glenda D'Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015d.
- CARVALHO, Marina. **Um dorama para chamar de meu**. São Paulo: Astral Cultural, 2019.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa:Difel, São Paulo: Bertrand, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 11, v. 5, p. 173-191, 1991.
- CHBOSKY, Stephen. **As vantagens de ser invisível**. São Paulo: Rocco Jovens Leitores, 2021.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.
- FIELDING, Helen. **O diário de Bridget Jones**. Trad. Beatriz Horta. 8. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.
- FREITAS, Jaiara da Silva; SOUSA, Denise Dias de Carvalho. *In*: SOUSA, Denise Dias

de Carvalho; RIOS, Éttore Pablo Vilaronga (org.). **Entre saberes e sabores** (livro eletrônico): movimentos de ensino, pesquisa e extensão do Grupo LEFOR (UNEB). Cachoeira, BA: Portuário Atelier Editorial, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KEYES, Marian. **Melancia**. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

KEYES, Marian. **Férias**. Trad. Heloisa Maria Leal. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

KEYES, Marian. **Los Angeles**. Trad. Trad. Renato Motta. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

KEYES, Marian. **Tem alguém aí?** Trad. Renato Motta. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

KEYES, Marian. **Chá de sumiço**. Trad. Renato Motta. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

KEYES, Marian. **Mamãe Walsh: pequeno dicionário da família Walsh**. Trad. Renato Motta. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KINSELLA, Sophie. **As listas de casamento de Becky Bloom**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KINSELLA, Sophie. **A irmã de Becky Bloom**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KINSELLA, Sophie. **Mini Becky Bloom: tal mãe tal filha**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

KINSELLA, Sophie. **Becky Bloom: delírios de consumo na 5ª avenida**. Trad. Alves Calado. Edição de Bolso. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015a.

KINSELLA, Sophie. **O chá-de-bebê de Becky Bloom**. Rio de Janeiro: Record, 2015b. *eBook Kindle*.

KINSELLA, Sophie. **Becky Bloom em Hollywood**. Trad. Regiane Winarski. Rio de Janeiro: Record, 2015c.

KINSELLA, Sophie. **Becky Bloom ao resgate**. Trad. Carolina Caires Coelho. Rio de Janeiro: Record, 2016.

KINSELLA, Sophie. **Delírios de consumo de Becky Bloom**. Trad. Eliane Fraga. Rio de Janeiro: Record, 2018.

KINSELLA, Sophie. **Os delírios de natal de Becky Bloom**. Trad. Natalie Gerhardt. Rio de Janeiro: Record, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para textos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Trad. Ryta Magalhães Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MORGAN, Sarah. **Simplesmente Nova York, 4**. Trad. Willian Zeytoulia. Rio de Janeiro: Harlequin, 2020.

MORGAN, Sarah. **Manhattan sob o luar, 6**. Trad. Willian Zeytoulia. Rio de Janeiro: Harlequin, 2021.

MORGAN, Sarah. **Amor em Manhatan, 1**. Trad. Willian Zeytoulia. Rio de Janeiro: Harlequin, 2022.

MORGAN, Sarah. **Pôr do sol no Central Park, 2**. Trad. Willian Zeytoulia. Rio de Janeiro: Harlequin, 2022.

MORGAN, Sarah. **Milagre na 5ª Avenida, 3**. Trad. Willian Zeytoulia. Rio de Janeiro: Harlequin, 2023.

MORGAN, Sarah. **Férias nos Hamptons, 5**. Trad. Willian Zeytoulia. Rio de Janeiro: Harlequin, 2023.

NIVEN, Jennifer Niven. **Por lugares incríveis**. São Paulo: Seguinte, 2015.

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, amiga!** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012.

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, amor!** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012.

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, professor!** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012.

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, pai!** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2013.

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, irmão/irmã!** Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2015.

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, filha!:** a vingança dos pais. Rio de Janeiro: Rocco, 2022.

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, mãe!** Rio de Janeiro: Rocco, 2022.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020.

RISSI, Carina. **Desencantada:** entregando-se ao segredos do amor. 1. ed. Campinas, SP: Verus, 2018.

RISSI, Carina. **Perdida:** um amor que ultrapassa as barreiras do tempo. 23. ed. Campinas, SP: Verus, 2020.

RISSI, Carina. **Encontrada:** à espera do felizes para sempre. 14. ed. Campinas, SP: Verus, 2020.

RISSI, Carina. **Destinado:** as memórias secretas do Sr. Clarke. 9. ed. Campinas, SP:

Verus, 2020.

RISSI, Carina. **Prometida**: uma longa jornada para casa. 6. ed. Campinas, SP: Verus, 2020.

RISSI, Carina. **Indomada**: os laços inquebráveis do amor. Campinas, SP: Verus, 2021.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. **O saber e o sabor da literatura cor-de-rosa**: a leitura dos Romances com Coração. 198 f. 2014. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho Sousa. As novas configurações no gênero literário juvenil: os protagonistas das narrativas *teen* em cena. **E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 14, n. 1, jan.-jun., 2023.

STEFFENS, Juliana. **Lost in Chick Lit**. Disponível em: <http://www.lostinchicklit.com.br/p/o-que-e-chick-lit.html>. Acesso em: 31 mar. 2020.

TODOROV, Tvezan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TODOROV, Tvezan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

YOON, Nicola. **Tudo e todas as coisas**. Trad. Janaina Senna. São Paulo: Arqueiro, 2017. *E-book*.

YOON, Nicola. **O sol também é uma estrela**. Trad. Alves Calado. São Paulo: Arqueiro, 2019.

YOON, Nicola. **Instruções para dançar**. Trad. Fernanda Abreu. São Paulo: Arqueiro, 2022.

CAPÍTULO V

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ESPANHOL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Thalles Azevedo Ladeira³⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-05

RESUMO: Este artigo se insere em um debate atual e necessário sobre políticas linguísticas e educacionais no Brasil, contribuindo com reflexões e propostas que visam fortalecer o ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Isso é essencial para promover uma educação mais inclusiva e intercultural, alinhada às demandas da sociedade contemporânea. A problemática central deste estudo reside na observação de que, apesar da relevância do espanhol, o ensino dessa língua nas escolas enfrenta desafios significativos. Por fim, o artigo visa propor recomendações para superar esses desafios, contribuindo para a valorização do espanhol no contexto educacional e para a formação de cidadãos mais preparados em um contexto globalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino de Espanhol. Escolas Brasileiras.

THE IMPORTANCE OF TEACHING SPANISH IN BRAZILIAN SCHOOLS

ABSTRACT: This article is part of a current and necessary debate on language and educational policies in Brazil, contributing with reflections and proposals that aim to strengthen the teaching of Spanish in Brazilian schools. This is essential to promote a more inclusive and intercultural education, aligned with the demands of contemporary society. The central problem of this study lies in the observation that, despite the relevance of Spanish, the teaching of this language in schools faces significant challenges. Finally, the article aims to propose recommendations to overcome these challenges, contributing to the valorization of Spanish in the educational context and to the formation of citizens who are better prepared for a globalized context.

KEYWORDS: Education. Spanish Teaching. Brazilian Schools.

INTRODUÇÃO

A crescente globalização e a intensificação das relações internacionais, especialmente na América Latina, têm destacado a importância do aprendizado de línguas estrangeiras nas escolas, com um foco especial no espanhol. Segundo Byram (1997), a competência intercultural é essencial para a navegação entre culturas distintas, um aspecto crucial em um mundo globalizado. No contexto brasileiro, a proximidade

34 Mestre em Ensino pela UFF e professor de séries iniciais nos municípios de Rio das Ostras/RJ e Casimiro de Abreu/RJ.

geográfica com países hispanofalantes e os crescentes laços econômicos e culturais ressaltam a relevância do ensino do espanhol.

Crystal (2003) aponta que, embora o inglês seja a língua franca global, isso não deve ofuscar a importância de outras línguas, como o espanhol, que representam uma parte significativa da diversidade linguística mundial. No Brasil, a incorporação do espanhol no currículo escolar, sobretudo no ensino fundamental e médio, é estratégica não apenas por razões geográficas, mas também pelo potencial de integração cultural e econômica na região.

A problemática central deste estudo reside na observação de que, apesar da relevância do espanhol, o ensino dessa língua nas escolas enfrenta desafios significativos. Freire (1996) enfatiza que a educação deve transformar indivíduos e, por extensão, a sociedade. No entanto, a carência de professores qualificados e materiais didáticos adequados, além de abordagens pedagógicas eficientes, limita o alcance desse potencial transformador. Essa questão é agravada pela valorização do inglês, que muitas vezes coloca o espanhol em segundo plano, não obstante sua importância para a integração regional e oportunidades no mercado de trabalho.

Os objetivos deste artigo são múltiplos. Primeiramente, busca-se analisar a importância do ensino do espanhol nas escolas brasileiras sob os aspectos linguísticos, culturais, econômicos e políticos. Em segundo lugar, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados pelo ensino de espanhol no Brasil, ancorando-se em uma revisão bibliográfica e análise de dados disponíveis. Por fim, o artigo visa propor recomendações para superar esses desafios, contribuindo para a valorização do espanhol no contexto educacional e para a formação de cidadãos mais preparados em um contexto globalizado.

Para embasar essa discussão, a análise de políticas linguísticas implementadas em outros países da América Latina oferece um panorama comparativo relevante. Phillipson (2008) alerta contra a hegemonia de uma única língua, argumentando que a diversidade linguística enriquece o diálogo intercultural e promove equidade social. A incorporação de práticas e políticas bem-sucedidas de nações vizinhas pode fornecer diretrizes valiosas para o Brasil.

Portanto, este artigo se insere em um debate atual e necessário sobre políticas linguísticas e educacionais no Brasil, contribuindo com reflexões e propostas que visam fortalecer o ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Isso é essencial para promover uma educação mais inclusiva e intercultural, alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseia-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), uma abordagem sistemática e rigorosa para a codificação e interpretação de dados textuais, sendo amplamente reconhecida por seu caráter investigativo, exploratório e bibliográfico.

Enquanto metodologia investigativa, a análise de conteúdo de Bardin (2011) permite dissecar dados textuais para descobrir padrões ocultos e novas perspectivas. O processo de categorização e codificação dos dados confere ao pesquisador a capacidade de aprofundar-se nos significados subjacentes e relações implícitas dentro do conteúdo estudado.

De uma perspectiva exploratória, a metodologia oferece flexibilidade para adaptar-se às especificidades de diferentes contextos de estudo. Ao não se restringir a categorias predefinidas, permite que novas categorias emergjam durante o processo de análise, capturando a riqueza e complexidade dos dados.

Quanto ao aspecto bibliográfico, a análise de conteúdo de Bardin (2011) possibilita a síntese de informações fragmentadas de diversas fontes, promovendo um entendimento coeso e abrangente sobre o tema de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Além da aquisição de uma nova língua, o processo educacional deve enfatizar a competência intercultural, um elemento central para a formação de cidadãos globalizados e culturalmente conscientes. Conforme destacado por Byram (1997), a educação linguística deve capacitar os indivíduos a navegarem e mediar entre culturas distintas,

uma habilidade essencial em um mundo interconectado. Este aspecto se torna ainda mais relevante considerando a posição do inglês como língua franca global, conforme observado por Crystal (2003). Essa posição não diminui a necessidade de aprender outras línguas, como o espanhol, mas sim reforça a importância de uma compreensão cultural mais profunda para estabelecer laços internacionais efetivos e promover o respeito mútuo.

A análise de conteúdo das políticas públicas educacionais no Brasil revela que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preveja a oferta de uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, na prática, o espanhol ainda ocupa a segunda posição, atrás do inglês, em 90% das instituições analisadas. Este cenário reflete a predominância do inglês como língua franca e retrata uma falta de alinhamento com a relevância geopolítica e econômica dos países hispanofalantes para o Brasil. A inclusão efetiva do espanhol no currículo escolar brasileiro não é apenas uma questão de diversificação linguística, mas de necessidade estratégica, considerando que o Brasil está inserido em um continente majoritariamente hispanofalante.

Nesse contexto, a América Latina, com sua diversidade cultural e linguística rica, oferece um cenário único em que o Brasil pode expandir suas relações internacionais, fortalecendo laços econômicos e culturais. A inclusão do espanhol não só supriria uma demanda por competências linguísticas relevantes, mas também promoveria uma maior integração regional. Phillipson (2008) critica a hegemonia do inglês no ensino de línguas, argumentando que isso pode resultar em uma monocultura linguística. A promoção do multilinguismo nas escolas, portanto, não apenas enriqueceria o repertório linguístico dos estudantes brasileiros, mas também contribuiria para uma maior conscientização sobre a importância da diversidade cultural e linguística.

Além disso, a implementação de programas de intercâmbio e parcerias educacionais com países hispanofalantes se mostra uma estratégia eficaz para promover o ensino do espanhol. Esses programas incentivariam não só o aprendizado da língua, mas também a imersão cultural, permitindo aos estudantes uma compreensão mais profunda das nuances culturais dos países de língua espanhola. Coleman (1997) ressalta a importância das experiências de imersão cultural no desenvolvimento da competência intercultural, facilitando a formação de indivíduos globalmente competentes e culturalmente sensíveis.

Portanto, é imperativo que as políticas educacionais brasileiras sejam revisadas para refletir a importância estratégica do espanhol. Isso não apenas alinharia o Brasil com as tendências globais de multilinguismo e interculturalidade, mas também fortaleceria sua posição na América Latina e no mundo. Uma abordagem mais inclusiva e diversificada no ensino de línguas contribuiria significativamente para a formação de cidadãos globais, preparados para atuar em um mundo cada vez mais conectado. Essa revisão é crucial para promover não apenas a adequação educacional, mas também o fortalecimento das relações internacionais e o enriquecimento cultural do país.

A inclusão efetiva do espanhol no currículo escolar brasileiro deve ser um tema de consideração prioritária nas políticas educacionais. Freire (1996, p. 68) afirma que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, destacando a importância de formar cidadãos que compreendam e valorizem a diversidade cultural. Políticas educacionais mais alinhadas às necessidades geopolíticas regionais são vitais para que o Brasil possa maximizar seu potencial como facilitador de diálogo e desenvolvimento na América Latina, o que favorece tanto o enriquecimento cultural quanto o fortalecimento econômico e social.

Ao discutir o ensino de espanhol nas escolas, é importante considerar perspectivas críticas que questionam sua relevância. Alguns autores argumentam que o foco em línguas de amplo alcance global deveria ser prioritário. Por exemplo, Graddol (2006) sugere que, dado o papel dominante do inglês em contextos internacionais, os sistemas educacionais deveriam priorizar línguas com maior impacto global e econômico. Sob essa ótica, a oferta de outras línguas, como o espanhol, poderia ser considerada menos urgente, especialmente em regiões não fronteiriças com países hispanofalantes.

É importante trazer também o contraponto do que estamos apresentando até aqui, trazendo para a nossa reflexão algumas linhas de pensamentos que sugerem que os recursos limitados no setor educacional deveriam concentrar-se no fortalecimento do ensino de línguas que oferecem um alto retorno econômico e profissional. Este ponto de vista é reforçado por autores como Jenkins (2007), que destaca a crescente importância do inglês como meio de comunicação principal em negócios e tecnologia, argumentando que o domínio dessa língua, com recursos bem alocados, traria mais benefícios diretos aos estudantes no mercado de trabalho global.

Entretanto, é fundamental ponderar que essas perspectivas se tornam limitadas ao subestimar a importância estratégica e cultural do espanhol, especialmente em um continente predominantemente hispanofalante como a América Latina. Ignorar o ensino do espanhol pode levar à perda de oportunidades significativas de integração regional e aprofundamento de laços culturais. Além disso, a diversidade linguística enriquece o repertório cultural dos estudantes e promove uma visão mais global e inclusiva, que vai além do mero valor econômico. Portanto, integrar o espanhol ao currículo pode proporcionar uma formação mais abrangente, capacitando os estudantes a atuarem em um mundo verdadeiramente interconectado.

Em resumo, a inclusão efetiva do espanhol no currículo escolar brasileiro é mais do que uma questão de diversificação linguística; é uma necessidade estratégica que reflete a realidade geopolítica e cultural da América Latina. Incorporar o espanhol no ensino fundamental e médio não apenas responde a uma demanda por competências linguísticas relevantes, mas também fortalece a integração regional e o entendimento intercultural. Ao capacitar os estudantes com habilidades em espanhol, estamos promovendo cidadãos mais preparados e conscientes culturalmente, capazes de atuar efetivamente em um cenário global diversificado.

A promoção do ensino de espanhol deve ser vista como uma vantagem competitiva, proporcionando aos estudantes a oportunidade de navegar em múltiplos contextos culturais e linguísticos. Isso não apenas amplia suas perspectivas de carreira, mas também contribui para o enriquecimento pessoal e social, promovendo respeito e compreensão em um mundo cada vez mais interdependente.

Portanto, o fortalecimento do ensino de espanhol nas escolas brasileiras deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, alinhando o Brasil às tendências globais de multilinguismo e preparando-o para ter uma presença mais forte e influente na América Latina e no mundo. A implementação dessas políticas contribuirá significativamente para um futuro em que a cooperação intercultural e a diversidade linguística são celebradas e aproveitadas como recursos valiosos para o crescimento e desenvolvimento global.

CONCLUSÃO

Em conclusão, essa reflexão apresentada aqui a respeito da importância do ensino do espanhol nas escolas brasileiras, frente ao contexto de globalização e às intensas relações internacionais, especialmente na América Latina, revela uma necessidade premente de reavaliação e adaptação das políticas educacionais vigentes. A proximidade geográfica do Brasil com países hispanofalantes, aliada aos crescentes laços econômicos, culturais e políticos, sublinha a importância estratégica do espanhol não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como um elo fundamental para a integração regional e o entendimento intercultural.

A predominância do inglês como língua franca global, embora incontestável, não deve obscurecer a relevância de outras línguas, como o espanhol, que desempenham um papel crucial na formação de cidadãos globais capazes de navegar com sucesso em um mundo multicultural e multipolar. A competência intercultural, enfatizada por Byram (1997) e apoiada por estudos subsequentes, emerge como um componente essencial na educação linguística, preparando os indivíduos para além da mera proficiência linguística, capacitando-os a atuar como mediadores entre culturas distintas.

Os desafios identificados, incluindo a escassez de professores qualificados, a inadequação dos materiais didáticos e a necessidade de uma metodologia de ensino que promova efetivamente tanto a proficiência linguística quanto a competência intercultural, apontam para a urgência de uma reforma educacional que valorize o multilinguismo e a diversidade cultural. A implementação de políticas linguísticas que priorizem o ensino do espanhol, juntamente com programas de intercâmbio e parcerias educacionais com países hispanofalantes, como sugerido por Coleman (1997), poderia oferecer aos estudantes brasileiros uma experiência de aprendizado mais rica e imersiva, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da competência intercultural.

A revisão das políticas públicas educacionais, portanto, deve ser orientada não apenas pelas demandas do mercado de trabalho global, mas também pelo reconhecimento da importância da integração regional e da construção de uma sociedade mais inclusiva e intercultural. A promoção do ensino do espanhol nas escolas brasileiras, nesse sentido, não é apenas uma questão de política linguística, mas uma estratégia essencial para o

fortalecimento das relações internacionais, a promoção da diversidade cultural e a preparação de jovens para os desafios de um mundo cada vez mais interconectado.

Em suma, o fortalecimento do ensino do espanhol nas escolas brasileiras representa uma oportunidade valiosa para alinhar o Brasil às dinâmicas globais de multilinguismo e interculturalidade, reforçando sua posição na América Latina e no mundo. A adoção de uma abordagem mais inclusiva e diversificada no ensino de línguas estrangeiras é, portanto, um passo fundamental para a formação de cidadãos globais, preparados para contribuir de maneira significativa para uma sociedade global mais integrada e compreensiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

COLEMAN, James A. **Language learning and study abroad: The European perspective**. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1997.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

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

GRADDOL, David. **English Next**. London: British Council, 2006.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism Continues**. London: Routledge, 2008.

CAPÍTULO VI

A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA EDUCACIONAL: CARACTERÍSTICAS, USOS E POSSIBILIDADES

Adriano Rosa da Silva³⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-06

RESUMO: O tema central da pesquisa foi destacar algumas contribuições do conhecimento teórico-científico sobre a pesquisa educacional de metodologia qualitativa. De modo que o principal objetivo do trabalho foi investigar, por meio de revisão bibliográfica e abordagem descritiva qualitativa, aspectos considerados relevantes acerca da temática proposta, enfatizando o atual contexto das pesquisas científicas relacionadas ao campo da educação e da prática docente. Assim, o estudo buscou mostrar metodologicamente como podem ser pesquisados os fenômenos que ocorrem no âmbito escolar, em conexão com o contexto social mais amplo. Cabe destacar também que foram levantados apontamentos no sentido de caracterizar a metodologia do trabalho científico e a comunicação do saber produzido. Nessa direção, buscou-se o referencial teórico de Lüdcke, Severino, Martins, Godoy, entre outros estudiosos do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Qualitativa. Educação. Metodologia. Divulgação Científica.

THE QUALITATIVE APPROACH TO EDUCATIONAL RESEARCH: CHARACTERISTICS, USES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: The central theme of the research was to highlight some contributions of theoretical-scientific knowledge on educational research using qualitative methodology. Thus, the main objective of the work was to investigate, through a bibliographic review and qualitative descriptive approach, aspects considered relevant to the proposed theme, emphasizing the current context of scientific research related to the field of education and teaching practice. Thus, the study sought to demonstrate methodologically how phenomena that occur in the school environment can be researched, in connection with the broader social context. It is also worth noting that notes were raised in order to characterize the methodology of scientific work and the communication of the knowledge produced. In this direction, the theoretical framework of Lüdcke, Severino, Martins, Godoy, among other scholars on the subject, was sought.

KEYWORDS: Qualitative Research. Education. Methodology. Scientific Dissemination.

35 Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutorando pelo mesmo programa. Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). <http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>. E-mail: adriano.uff@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É interessante observar que esta investigação teórica teve como objetivo elaborar um estudo bibliográfico sobre a pesquisa qualitativa no campo educacional, numa perspectiva analítica e interdisciplinar. Consoante com Godoy (1995, p. 21), cabe ressaltar que, hoje em dia, “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais”.

É, pois, uma abordagem interpretativa que se baseia em dados descritivos. Para tanto, o pesquisador vai a campo, segundo Godoy (1995), buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Sendo assim, optou-se por dois métodos de pesquisa qualitativa recorrentemente encontrados na literatura especializada da área, a saber, a observação participante e a análise documental.

Nessa direção, de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 300), “na pesquisa qualitativa, as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados”. Diante disso, quanto ao procedimento metodológico, vale ressaltar que se buscou suporte teórico, mediante revisão bibliográfica no tocante à obra de estudiosos dessa temática.

Nesta via, com o fito de delimitar o escopo da investigação, o estudo tentou mostrar que a abordagem qualitativa de pesquisa é um método de investigação que se concentra na compreensão de fenômenos e comportamentos, em vez de apenas quantificá-los. Diante disso, “o uso de uma metodologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa” (Martins, 2004, p. 2). À vista disso, a delimitação do tema e do problema possibilitou a formalização dos objetivos desta pesquisa.

Em face ao exposto, por não se ter a pretensão com esse estudo em esgotar as possibilidades de discussão sobre o assunto, foram destacados alguns pontos e levantados aspectos considerados relevantes acerca da metodologia qualitativa descritiva de pesquisa educacional. Nessa perspectiva, os resultados desta investigação concretizam-se em virtude da análise e aprofundamento do tema.

METODOLOGIA

O tema central do presente estudo foi prescrever linhas teóricas de investigação sobre a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, a partir da concepção de que a metodologia qualitativa, “mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados” (Martins, 2004, p. 3). Nessa ótica, cabe destacar que foram levantados apontamentos no sentido de caracterizar essa metodologia de pesquisa no campo da educação.

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise (Martins, 2004, p. 1).

Nesta via, com o fito de discorrer sobre a caracterização da pesquisa, a apresentação do objeto de análise e dos procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas, no entendimento de Severino (2007, p. 121), essa etapa do processo exploratório que se configura por uma metodologia de tratamento e análise de informações volta-se para a necessidade de se realizar uma adequada seleção de dados e de análise e fundamentação dos discursos. Nessa direção, vale sublinhar que o manejo de um conjunto de técnicas de análise torna-se um ponto fulcral nesse processo, lançando luz para o debate em torno da ideia de se compreender criticamente o sentido daquilo que se pretende investigar.

À vista disso, observou-se a importância da escolha de procedimentos de investigação atinentes à pesquisa qualitativa e da organização de dados de investigação que estejam alinhados com os pressupostos teóricos analisados. Sem desconsiderar o processo de divulgação científica dos achados da pesquisa, o que, segundo Mueller (2003), é constituído por um conjunto de atividades que possibilitam ao pesquisador transmitir os resultados das pesquisas desenvolvidas. Medeiros (2013, p. 205) complementa que, a divulgação dos resultados da pesquisa. Essas apresentações dos achados das investigações, quase sempre levam à comunicação dos estudos em publicações científicas.

Interessa pontuar que a pesquisa documental tem muito em comum com a pesquisa bibliográfica, sendo o tipo de fontes utilizadas o que as diferencia. A pesquisa bibliográfica se embasa no conhecimento registrado, legitimado, de sorte que a pesquisa

documental utiliza material que ainda não passou por análises, ou que podem ter uma releitura, conforme os objetivos que a pesquisa espera alcançar (Gil, 2008).

À luz dessa base analítica, a pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador interroge o público-alvo, cujos aspectos se pretendem investigar. Em que as informações são solicitadas diretamente a uma amostra relevante de pessoas sobre a questão em estudo, valendo-se de dados complementares para a análise quantitativa, a fim de elucidar as conclusões referentes aos dados coletados (Gil, 2008).

Nesse horizonte, buscando rigor metodológico, optou-se pela utilização da revisão de literatura, sobretudo, por ser um modo ou tipo de investigação, tal como apontado por Galvão e Pereira (2014, p. 183), “focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sentido de apresentar e analisar os dados encontrados, com as devidas análises e inferências, interessa observar que para se realizar uma pesquisa científica é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Neste viés, pesquisar é estudar um problema o qual desperte o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber.

O presente estudo tem como pressuposto uma compreensão ampliada de metodologia, a qual deve ser entendida como “o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades” (Martins, 2004, p. 1). Para Creswell (2007), a pesquisa quantitativa, que não é objeto de análise neste estudo, utiliza variados tipos de conhecimento e procedimentos que visem à coleta e análise dos dados. Embora os processos da pesquisa quantitativa sejam parecidos com os da pesquisa qualitativa, deve-se observar as devidas ressalvas.

Nesse particular, como “os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação” (Creswell, 2007, p. 184), assim, a pesquisa qualitativa reúne pensamento e ação no intuito de se elaborar o conhecimento de determinados aspectos da realidade que

deverão servir para as soluções propostas aos seus problemas. Tais questões e aspectos identificados como centrais na pesquisa qualitativa são, segundo Lüdcke (1986, p. 1-2), “necessariamente marcados pelos sinais do seu tempo e comprometidos com a sua realidade histórica”.

A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Com o fito de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação diferentes daqueles empregados tradicionalmente. De maneira que as questões novas vinham de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional.

Ao iniciar este referencial, faz-se imprescindível apresentar que se parte de questões amplas que vão se tornando mais específicas no decorrer da investigação, de modo que são variados os caminhos a se percorrer nesse processo quando o estudo está pautado pela metodologia qualitativa (Godoy, 1995, p. 21).

Nessa direção, Lüdcke (1986) destaca que surge a abordagem qualitativa, fortemente influenciada por uma nova atitude de pesquisa que coloca o pesquisador no meio da trama investigada, isto é, participando dela e tomando partido no ambiente pesquisado (p. 7). Nesse esquadro, acerca da pesquisa qualitativa cabe destacar que “vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (Godoy, 1995, p. 21).

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdcke, 1986, p. 13).

Em face do exposto, independente da escolha metodológica e do tipo de pesquisa que se pretende realizar, seja a qualitativa ou outra abordagem, faz-se necessário proceder à consulta do material adequado à definição do arcabouço conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica, o que se torna a pedra de toque em relação à pesquisa científica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado, revisando e revisitando autores que sejam referência em determinada temática, estando, pois, o mais próximo do

estado da arte no que tange ao avanço teórico de um tema, “tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado” (Gil, 2008, p. 60).

Nesse ângulo, é abordada a pesquisa qualitativa caracterizada por ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Além disso, conforme Lüdcke (1986), este processo de pesquisa supõe o contato estreito, direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, ou seja, no *locus* onde os fenômenos ocorrem naturalmente. Assim, através do trabalho intensivo e constante em campo, busca-se apreender as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere, referenciando as situações ao contexto em que aparecem (p. 11).

Nesse horizonte, o foco da pesquisa qualitativa é o processo vivenciado pelos sujeitos, configurando-se como uma possibilidade de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos em interação. Como o fenômeno deve ser analisado numa perspectiva integrada, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. A pesquisa qualitativa, a esse respeito,

ênfatisa a interpretação em contexto, é preciso levar em conta o contexto em que o objeto de estudo se situa. Assim também, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-o como um todo, enfatiza a complexidade natural das situações. Usam uma variedade de fontes de informação, variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas, e com uma variedade de tipos de informantes, podendo cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. (Lüdcke, 1986, p. 18-19).

Em consonância com a citação acima, o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas é foco de atenção especial pelo pesquisador, tentando-se capturar a perspectiva dos participantes. Por conta disso, os diferentes pontos de vista devem ser considerados, permitindo o dinamismo interno das situações. Por conseguinte, a análise dos dados segue um processo indutivo, de maneira que há no início da investigação questões ou focos de interesse amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.

Vale salientar que os dados coletados pela pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, por esse motivo, o material obtido é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos.

Cabe ressaltar também que o recurso básico e inicial desse tipo de pesquisa é a descrição. De acordo com Fazenda e Martins (2010), a descrição constitui, portanto, importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa (p. 53-56). Desse modo, todos os dados da realidade são considerados importantes e, em razão disso, o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação investigada. No que tange à abordagem qualitativa, a qual tem caráter exploratório, como reforça Lüdcke (1986, p. 12), busca-se a compreensão de uma instância singular, em que o objeto tratado é considerado como único, ou seja, uma representação particular da realidade que de igual forma é muito particular.

Nesse aspecto, são duas importantes ferramentas para a pesquisa qualitativa, a observação participante e a análise documental, por possuírem um conjunto de procedimentos configurando um processo de intervenção sobre uma realidade determinada, por conta disso, serão abordadas neste capítulo, em dois tópicos bem definidos. A observação participante e a análise documental são duas técnicas que se mostraram eficazes, complementares e úteis para subsidiar a pesquisa, ao ser utilizada a abordagem qualitativa para compreensão científica do fenômeno educacional.

Logo, são duas técnicas utilizadas para se subsidiar o estudo qualitativo como métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente do problema de investigação, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem enfoque diferenciado para compreensão da realidade, permitindo o entendimento e a interpretação dos fenômenos a partir do seu contexto. Nessa ótica, o método qualitativo, instituindo os próprios pesquisadores como instrumento, fornece uma rica e detalhada investigação das práticas e subjetividades em campo.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o interesse do pesquisador é verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, retratando sistematicamente a complexidade do cotidiano escolar (Lüdcke, 1986, p. 12).

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO TÉCNICA E COMO MÉTODO DIRETO DE COLETA DE DADOS

É interessante apontar que o ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para se conhecer e compreender as pessoas, coisas, situações e acontecimentos, bem como a fim de obter determinada informação sobre algum aspecto da realidade. Cabe ressaltar que a observação se torna uma técnica científica quando passa por um processo de sistematização, planejamento, e controle da objetividade. Nessa medida, a observação participante permite a reafirmação de fatos facilitada pela vivência de situações específicas.

Segundo autores como Godoy (1995), a observação participante é um método que congrega algumas características básicas encontradas nos estudos denominados qualitativos. Segundo essa perspectiva, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (Godoy, 1995, p. 21).

Nesta via, segundo Lüdcke (1986) a observação precisa, antes de tudo, ser controlada e sistemática para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação, exige, portanto, planejamento cuidadoso do trabalho e preparação rigorosa do observador (p. 25). Em vista disso, a primeira tarefa do observador corresponde à delimitação do objeto de estudo, definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal.

Nessa direção, para se compreender a complexidade das situações a participação direta e a observação participante podem ser bom método, tendo em vista que a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. É pertinente quando se pretende apreender o máximo de conhecimento dinâmico de dada realidade, situação ou fenômeno. De modo que o observador está em relação face a face com os observados, numa interação constante com os sujeitos. Esse método se caracteriza, com isso, pela presença do pesquisador numa situação social com a finalidade de fazer uma investigação científica.

Assim, por ser uma técnica previamente sistematizada de acordo com os objetivos da pesquisa, possibilita o conhecimento através da interação entre o observador e o meio,

num envolvimento pessoal com o objeto, propiciando uma visão ampla e detalhada da realidade, ao se captar as significações e experiências dos sujeitos.

Nesse aspecto, conforme Lüdcke (1986) o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva, de maneira que a parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”, ou seja, apresenta uma descrição dos sujeitos, os aspectos que os distinguem dos outros, como reconstrução de diálogos, palavras, gestos, depoimentos, além da descrição de locais.

Por outro lado, a parte mais reflexiva abarca as observações pessoais do pesquisador, suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções, a fim de exemplificar. Essa mesma autora afirma que a observação participante é uma “estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (Lüdcke, 1986, p. 28).

O processo da observação participante segue etapas bem definidas, desde a aproximação do pesquisador ao grupo estudado, num esforço do pesquisador em obter uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo, até a sistematização e organização dos dados. Nesse ângulo, a observação participante pode ser entendida como técnica e como método, é uma técnica de observação sistemática que propicia a participação mais intensa possível do pesquisador nas vivências dos grupos e acontecimentos julgados importantes para melhor compreendê-los. E é um método qualitativo de investigação que permite vivenciar a realidade dos fatos para melhor representá-lo. Observando-se em busca de certos acontecimentos específicos.

Nessa linha de interpretação, quanto mais próximo do momento da observação maior sua acuidade e, sendo uma elucidação da realidade prática, possibilita a obtenção da informação exatamente durante a ocorrência espontânea do fenômeno em questão.

A observação participante (...) é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (Lüdcke, 1986, p. 28).

Vale salientar que a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Nesse prisma, a observação direta permite

também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante elemento nas abordagens qualitativas de pesquisa educacional. Dessa forma, na visão de Lüdcke (1986, p. 26) as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema de estudo, além de permitir a coleta de dados em situações em que é praticamente impossível outras formas de comunicação.

Isto posto, conclui-se que a observação participante é um método muito amplo e abrangente para se analisar a realidade social, sendo necessário, para tanto, que o observador se torne parte do universo investigado para entendimento do contexto das ações, numa perspectiva de maior proximidade do pesquisador com o fenômeno estudado, isto é, com o contexto do grupo pesquisado.

A ANÁLISE DOCUMENTAL COMO TÉCNICA E COMO MÉTODO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Importa considerar o entendimento de Lüdcke (1986) de que a análise documental é uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos, sendo também uma fonte fixa de dados, pressupondo uma série de procedimentos de tratamento do material visando um objetivo determinado, geralmente o de facilitar a compreensão de informações e estabelecendo relações com o contexto. À luz das contribuições de Godoy (1995, p. 23), “na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise”.

Assim também, a análise documental é entendida como um método de apreensão dos documentos como base para estudos de acordo com o interesse do pesquisador no tocante ao tratamento metodológico de documentos. Consoante com Godoy (1995, p. 23), “selecionados os documentos, o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e a análise dos dados”. Com efeito, constituem situações em que é apropriado o uso da análise documental, a título de exemplo, quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta ou quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

Dado o exposto, a análise documental objetiva tratar a informação contida nos materiais, sendo uma descrição e representação dos documentos de forma sistemática permitindo sua recuperação, uma vantagem desta técnica é que seu custo é em geral baixo. Constitui-se, pois, no tratamento do conteúdo de modo a facilitar a sua consulta e extrair um reflexo objetivo da fonte original. À vista disso, é importante a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado, a escolha dos documentos não é aleatória, depois de selecionados procederá à análise propriamente dita.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (...) uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos (Lüdcke, 1986, p. 28).

Nessa direção, a análise documental enquanto técnica inclui o estudo de documentos como possibilidade de pesquisa, através do exame de materiais com o fito de identificar, verificar e apreciar determinados documentos com uma finalidade específica. Nesse prisma, os documentos constituem uma rica fonte de dados, servindo para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar informações úteis para o objeto de estudo. Além de ser uma fonte de informação contextualizada, pois surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Sobre tal perspectiva, segundo Godoy (1995, p. 23), “os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial”.

Cabe ressaltar que documentos são registros escritos que proporcionam informações para entendimento dos fatos e das relações, nesse ângulo, constituem registros de aspectos da vida social de determinado grupo. Os documentos constituem uma fonte estável e rica, persistindo ao longo do tempo, à medida que podem ser consultados várias vezes. Nesse sentido, com base na construção analítica de Godoy (1995, p. 23), “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”.

Neste viés, complementa as informações obtidas por outras técnicas ao descortinar aspectos novos de um tema ou problema. Constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador,

representam ainda uma fonte “natural” de informação. Assim sendo, são considerados documentos, tal como sublinha Lüdcke (1986, p. 38), “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Nesta via, ressaltou-se na pesquisa que a recolha de documentos é uma etapa no método de análise de dados, de modo que os dados oferecerão suficiente informação para o problema de investigação se organizados e manipulados. Deve, portanto, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento. Existe, assim, um processo interpretativo nesse tipo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, tendo por escopo expor as considerações elaboradas a partir da verificação da questão de pesquisa e do que se pretendeu alcançar sobre os resultados da amostra analisada, faz-se necessário lembrar que o objetivo precípuo deste estudo foi destacar a importância da abordagem qualitativa, enquanto metodologia de pesquisa, lançando olhares para compreender as implicações dessa intervenção no campo educacional, não se apresentando, assim, como uma proposta rigidamente estruturada, mas levantando possibilidades dialógicas que valorizem a imaginação e a criatividade, e possam levar os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (Godoy, 1995, p. 23). Sendo essa, uma das principais motivações para a realização desta pesquisa.

Nessa linha, a pesquisa trouxe à tona, também, que os mecanismos de divulgação do conhecimento científico são constituídos por um amplo processo e, como apontado por Targino (2010), caracterizam-se pelo intercâmbio de informações e de ideias entre os indivíduos. Essa interação é fundamental para o avanço do conhecimento científico e sua publicização.

Indubitável conceber que a definição do referencial teórico e metodológico é uma das etapas mais fundamentais da pesquisa qualitativa, visto que explora a fundamentação teórico-conceitual do estudo e apresenta os aportes teóricos e metodológicos que norteiam o trabalho. Além disso, essa compreensão é importante no sentido de compreender e elucidar aspectos relacionados à divulgação científica dos achados da pesquisa.

Neste viés, à luz dos resultados da pesquisa, concebe-se que, com base na estrutura indicada, torna-se possível entender o modo de sistematização das ideias para condução do estudo. Assim, ficou claro que isso possibilitará melhorias ao entendimento sobre o que está sendo desenvolvido e os respectivos resultados evidenciados ao longo do processo de pesquisa, sinalizando possibilidades de um aprofundamento, com a sugestão de estudos futuros decorrentes desta investigação.

Por tudo isso, sem pretender findar as alternativas de estudo sobre esse assunto o qual se mostrou muito vasto e rico, a partir dos dados oriundos da revisão de literatura, formou-se o conjunto dos dados acerca da pesquisa educacional à luz dos conceitos-chave em análise no estudo. Nesse prisma, é relevante que os métodos de investigação ganham uma crescente importância e foram empregados com vistas a garantir mais consistência ao processo de análise dos dados e melhor aferir os resultados e, assim, o alcance dos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 23, n. 1, p.183-184, jan./mar. 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, MAI/JUN, 1995.
- LÜDCKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12a ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Em foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. Educ. Pesqui. 30 (2), ago, 2004.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2013.
- MUELLER, S. P. M. **A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica**. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. (Org.). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG,

2003. p. 21-34.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARGINO, M. G. **Comunicação científica**: uma revisão de seus elementos básicos. 2010. Disponível em:

https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/11/pdf_33e67453a4_0013710.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

CAPÍTULO VII

REINAÇÕES DE NARIZINHO: O PRAZER E O PERIGO DA ADAPTAÇÃO DE UMA OBRA-PRIMA

Denise Dias de Carvalho Sousa³⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-07

RESUMO: A obra literária de Monteiro Lobato apresenta um valor histórico, cultural e social para a formação da literatura brasileira, em especial para a literatura infantil e juvenil, e a adaptação de *Reinações de Narizinho* por Cleo Monteiro Lobato contribui para que seus livros continuem atuais e acessíveis, por meio da valorização das diferenças, das diversidades e da equidade. Neste ensaio, nos aproximamos e nos distanciamos, ao mesmo tempo, da acepção dos diversos dicionários brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*.

REINAÇÕES DE NARIZINHO: THE PLEASURE AND DANGER OF ADAPTING A MASTERPIECE

ABSTRACT: Monteiro Lobato's literary work has historical, cultural and social value for the formation of Brazilian literature, especially for children's and young adult literature, and Cleo Monteiro Lobato's adaptation of *Reinações de Narizinho* contributes to keeping his books current and accessible, through the valorization of differences, diversity and equity. In this essay, we approach and distance ourselves, at the same time, from the meanings of the various Brazilian dictionaries.

KEYWORDS: Literature. Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*.

INTRODUÇÃO

Reinações de Narizinho pode ser considerada a obra-prima infantil de Monteiro Lobato (1882-1948) por diversos fatores. Neste ensaio, nos aproximamos e nos distanciamos, ao mesmo tempo, da acepção dos diversos dicionários brasileiros, a exemplo do Dicionário Online de Português, que diz que o verbete “obra-prima” é “[...] a mais linda obra de um artista, de um escritor, de uma época; obra-mestra”³⁷.

A aproximação ao termo se dá, ao entender que *Reinações de Narizinho* é a obra-mestra infantil de Lobato, quando este autor apresenta pela primeira vez o Sítio do Pica-

36 Universidade do Estado da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/4506569196582211>; <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>.
E-mail: dsousa@uneb.br

37 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/obra-prima/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

pau³⁸ Amarelo, por meio das “traquinagens” de Lúcia, “[...] a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem” (Lobato, 2009, p. 12), e de outros personagens que se tornaram referência brasileira infantil: Pedrinho, Emília, Dona Benta, Tia Nastácia e Visconde.

Por outro lado, o distanciamento se evidencia, quando nos abeiramos da importância dessa obra para o marco inicial de narrativas que conseguiram fundir realidade e fantasia a partir de personagens e histórias representativas da cultura brasileira, alcançando um diálogo direto com o público infantil, que até então só tinha contato com narrativas e personagens infantis de origem estrangeira, a exemplo dos contos de fadas europeus.

E como todas as obras-primas literárias são passíveis de interesse do/a leitor/a e de adaptadores/as, trazemos à baila a análise da adaptação da obra *Reinações de Narizinho* (2009) por Cleo Monteiro Lobato, que antes mesmo de saber ler já havia lido quase todos os livros de seu bisavô por conta das histórias contadas por sua mãe, Joyce, neta de Monteiro Lobato.

Consoante Julie Sanders (2006), em *Adaptation and appropriation*, uma adaptação é resultado de um empreendimento para tornar textos “relevantes” mais próximos de novos públicos, com base nos processos de aproximação e atualização, contribuindo para a sua releitura e seu prolongamento. A reescritura, para essa autora (2006, p. 12), “[...] transcende a mera imitação [...] acrescentando, suplementando, improvisando, inovando”. E nesse processo de aproximar e atualizar, a adaptação de uma obra pode demover e/ou aditar palavras, expressões ou trechos.

Segundo a Lei 9.610/98, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais, uma adaptação de uma obra literária, artística ou científica “[...] depende de autorização prévia e expressa do autor [...]”. Deste modo, para adaptar uma obra literária, é preciso pedir autorização para o/a autor/a, com firma reconhecida, e no caso de sua morte, como os direitos autorais são passados para a família, é preciso pedir

38 Embora o vocábulo “pica-pau” se escreva com hífen, conforme o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2009), optamos por escrever a palavra “PicaPau”, consoante a escrita de Monteiro Lobato.

autorização para os/as herdeiros/as, que podem autorizar ou proibir as adaptações, as traduções ou as distribuições da obra.

A proteção da duração dos direitos autorais, no Brasil, é de setenta anos após a morte do/a autor/a, assim, a exigência do pedido de autorização de uso da obra original deixa de existir porque esta entra em domínio público. No caso de Monteiro Lobato, desde 1º de janeiro de 2019, suas obras entraram em domínio público, o que significa que não é mais necessária a autorização da família para as adaptações, sendo o/a titular dos direitos de autor/a “[...] quem adapta, traduz, arranja ou orquestra obra caída no domínio público” (Brasil, 1998).

Nesse contexto, houve um interesse de Cleo Monteiro Lobato em manter viva a memória de seu bisavô, atualizando a sua obra infantil, e assim como o pai da literatura infantil brasileira³⁹, a bisneta de Monteiro Lobato conjuga em suas adaptações a leitura literária com perigo e prazer, ou melhor dizendo, saber e sabor, trazendo para o público infantil personagens, ações, cenários e ilustrações com “a cara” da criança, do jovem e da cultura brasileira.

As leituras realizadas com o teor de perigo, como propõe o filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1994), em *Sobre livros e leitura*, são aquelas que investem no senso crítico sobre os fatos, porque precisamos fazer uma análise reflexiva de tudo que lemos, vemos e ouvimos, caso contrário, estaremos pensando com a cabeça dos outros. Juntamente com o perigo, também, é possível existir o teor de prazer, como nos propõe o filósofo e crítico literário francês Roland Barthes (2006), em *O prazer do texto*, ou seja, com contentamento, euforia e fruição, sendo está a que mexe com o coração e a alma, e que está ligada a uma prática confortável da leitura.

Unindo o perigo e o prazer, retomamos a importância dos elementos da música (ritmo, harmonia, melodia e voz) para narrar histórias por meio da filosofia do escritor e educador brasileiro Rubem Alves, o qual acredita que a leitura deva ser ensinada como

³⁹ Monteiro Lobato é considerado o pai da literatura infantil brasileira porque foi o primeiro escritor a criar histórias genuinamente brasileiras, isto é, com personagens e narrativas que valorizam a cultura do Brasil, aproximando as crianças da leitura, com vistas à formação leitora autônoma. Comemora-se o Dia Nacional do Livro Infantil no dia do aniversário de Monteiro Lobato, 18 de abril.

se ensina a música, ou seja, não de maneira fragmentada (pelas notas musicais), mas sim como uma canção uníssona.

Nesse entendimento, a obra de Monteiro Lobato deve ser lida, levando em consideração o contexto social, cultural, político e ideológico de sua época, e a adaptação de Cleo Monteiro Lobato como um texto ficcional alterado, que não se constitui em “modificação” da obra originária, dado que esta é uma prerrogativa exclusiva dos direitos morais de qualquer autor ou autora. Em outras palavras, a releitura da obra-prima *Reinações de Narizinho* pela bisneta de Lobato demonstra manter a ideia central da obra lobatiana, baseada num movimento estético prazeroso e crítico de reescritura textual, que dialoga com seus/suas leitores/leitoras em seu tempo e espaço, tornando-a mais acessível às necessidades do mundo contemporâneo⁴⁰.

CLEO MONTEIRO LOBATO: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?⁴¹

Cleo Monteiro Lobato nasceu como Cleo Campos Kornbluh por ser filha de Joyce Lobato Campos (1930-2024) e Jorge Kornbluh (1930-2015), representantes oficiais dos direitos autorais da obra de Lobato, até 2018, antes da obra lobatiana cair em domínio público, inclusive dos contratos realizados com a Globo para a exibição na TV do Sítio do Picapau Amarelo.

A mudança de nome parece ser uma característica presente na família da bisneta de Lobato, a começar pelo seu bisavô, que mudou seu nome de batismo aos onze anos: de José Renato Monteiro Lobato para José Bento Monteiro Lobato, por conta de uma bengala de seu pai, que tinha gravadas as iniciais J.B.M.L. Por outro lado, sua mãe foi registrada sem o sobrenome “Lobato” por decisão de seu pai, e como tinha um relacionamento afetuosos com o avô, isso sempre foi motivo de mágoa para ela. Ao se casar, mantendo os padrões da época de assumir o sobrenome do marido, teve seu nome

40 Entendemos o termo “contemporâneo” e a expressão “sujeito contemporâneo”, na perspectiva de Agamben (2009), ao tentar não estabelecer um olhar fixo sobre a época em que se vive, buscando um olhar mais demovido, a fim de perceber as fissuras de seu tempo, e a partir dessas, estabelecer diálogos com outros tempos e gerações.

41 As informações sobre Cleo Monteiro Lobato foram recuperadas do II Webinário Nacional e I Webinário Internacional do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Estudos Culturais e Formação do(a) Leitor(a) (LEFOR), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 25 de agosto de 2022, na live temática *As atualizações dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo: revisitando a obra de Monteiro Lobato*, coordenado por mim, assim como, por troca de e-mails e conversas no *WhatsApp*, entre 2022 e 2025. Para assistir à live completa do Webinário, é só acessar o canal do YouTube do LEFOR/ UNEBIV: https://www.youtube.com/watch?v=30xUvVT_e8M&t=51s

mudado para Joyce Campos Kornbluh; entretanto, ao ficar viúva, em 2015, passou a se identificar como Joyce Lobato Campos, em todas as suas entrevistas⁴².

Ilustração 1 – A mãe, Joyce, e o pai, Jorge, em 2008



Fonte: Arquivo Pessoal de Cleo Monteiro Lobato.

Num sistema patriarcal, que refletia uma visão de que a mulher era registrada pelo pai e que, ao se casar, passava a pertencer à família do marido, Cleo foi registrada como Cleo Campos Kornbluh, e ao se casar pela primeira vez, assume o sobrenome do marido, passando a se chamar Cleo Campos Diniz. Com o segundo casamento, passa a ser conhecida como Cleo Campos Hill; contudo, em 2018, quando resolve re-egenizar a obra literária de seu bisavô, adota o nome artístico de Cleo Monteiro Lobato, como se autodenomina nas redes sociais.

Todo/a leitor/a tem as suas histórias de leitura, assim como toda leitura tem as suas histórias (Orlandi, 2018). Nessa perspectiva, para entender a história de vida e as leituras que permearam o universo leitor de Cleo Monteiro Lobato, levando-a a se dedicar à preservação e à divulgação da obra de seu bisavô, faz-se necessário rememorar, mesmo que de maneira restrita, a sua árvore genealógica.

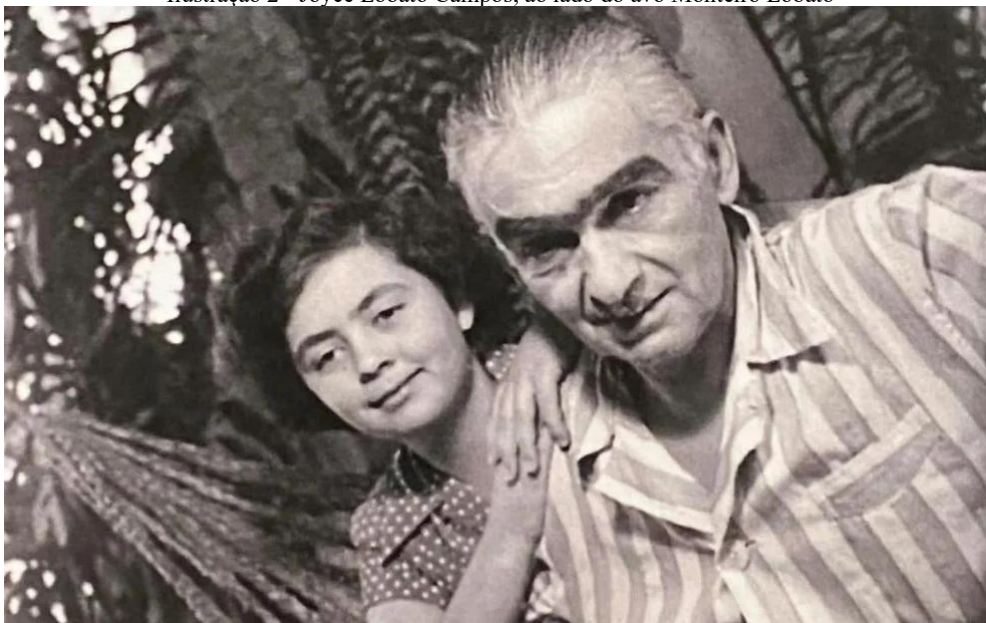
Joyce Lobato Campos é filha da primogênita de Monteiro Lobato, Martha Lobato Campos (1909-1995)⁴³, casada com o ilustrador, desenhista e pintor paulista J. U. Campos

42 Fonte: informações coletadas em conversa pelo *WhatsApp*, com Cleo Monteiro Lobato, no dia 19 de abril de 2025.

43 Além de Martha, Lobato teve mais três filhos: Edgard, Guilherme e Ruth. Edgard teve um filho, Rodrigo, e dois netos: Ricardo, que também procura manter em suas redes sociais a memória do bisavô, e Paula.

(Jurandyr Ubirajara Campos) (1912-1972)⁴⁴, ilustrador das obras infantis de Lobato. A mãe de Cleo sempre manteve vínculos afetivos com o avô, desde a época de seu nascimento, em Nova York, durante a permanência de Lobato como adido comercial. Na infância, nas temporadas em Campos do Jordão, ouvia as histórias do avô e até dava palpites em seus textos. E na adolescência, morando próxima a Lobato e à avó Purezinha⁴⁵, no bairro da Aclimação, em São Paulo, tornou-se “guardiã da memória da família” (Camargos, 2007, p. 9).

Ilustração 2 - Joyce Lobato Campos, ao lado do avô Monteiro Lobato



Fonte: Arquivo Pessoal de Cleo Monteiro Lobato.

Por conta da aproximação da mãe com o bisavô, Cleo Monteiro Lobato sempre teve em seu seio familiar o contato direto e constante com as histórias da série do Sítio do PicaPau Amarelo, que cultivaram em seu espírito um gosto por leitura e por aventuras. Entre os vinte e três volumes, o seu predileto é *Os Doze Trabalhos de Hércules*, publicado pela primeira vez em 1944, que traz a história de Hércules (herói da mitologia grega), com as intervenções dos deuses do Olimpo e os “pitacos” das personagens Emília, Pedrinho e Visconde, que demonstram o “mosaico de citações” na obra lobatiana (Kristeva, 2012).

44 Ver outros ilustradores da obra de Lobato, como Voltolino, seu primeiro ilustrador, e André Le Blanc, contratado pela Editora Brasiliense para ilustrar as obras lobatianas completas. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/os-ilustradores-de-lobato/> Acesso em: 12 abr. 2025.

45 Maria da Pureza Gouveia Natividade se casou com Lobato em 1908. Era professora e assinava em suas correspondências “Purezinha”.

Em todas as histórias do Sítio do Picapau Amarelo, a intertextualidade é o ponto de referência das ações das personagens: livros de literatura e científicos, personagens de obras literárias, de rádio e de cinema são retomados a todo momento, de forma a funcionar como elemento estilístico, linguístico e poético, por meio da citação e do desvio (Sousa, 2022, p. 60).

As relações intertextuais permeiam as narrativas lobatianas, patenteando “uma mutilação” ou “um desenraizamento” de extrações (Compagnon, 1996), de forma autônoma, inventiva e dinâmica.

Em *Reinações de Narizinho*, a chegada de Dona Carochinha ao Reino das Águas Claras à procura do Pequeno Polegar é o início do diálogo das histórias do Sítio com o Mundo das Fábulas, que se encerra com a ida de Dona Benta, Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde ao país das *Mil e uma noites*, quando se deparam com o Pássaro Roca e o Barão de Munchausen (Sousa, 2022, p. 61).

Durante a época de Faculdade na Universidade de São Paulo (USP), no curso de História, Cleo fez espeleologia, montanhismo, diversos estágios arqueológicos históricos e pré-históricos, além de estudar desenho e pintura, pois assim como Lobato, sempre quis seguir carreira artística. De todas as personagens infantis, Emília foi a que mais exerceu fascínio em sua personalidade, a ponto de influenciá-la a questionar as estruturas sociais e os pensamentos vigentes a sua volta. Esse movimento a levou a se mudar para os Estados Unidos, em 1997, em busca de maior coerência com seus valores e sentimentos.

Ilustração 3 – A mãe Joyce, o filho Luca, com 4 anos, e o marido Solomon, em 2007



Fonte: Arquivo Pessoal de Cleo Monteiro Lobato.

Embora esteja constantemente no Brasil, seja lançando seus livros, seja divulgando o legado de seu bisavô, a exemplo de sua participação na 73ª Semana

Monteiro Lobato, em Taubaté, de 15 a 27 de abril de 2025; atualmente, Cleo Monteiro Lobato mora com seu marido Solomon Hill, e o filho do casal, Luca Lobato Hill, em Santa Barbara, na Califórnia, atuando como empresária e promotora da memória da obra infantil de Lobato.

A partir de 2018, decidiu se dedicar ao fomento da memória do bisavô para as novas gerações, criando a Monteiro Lobato Projetos Culturais, juntamente com a mãe Joyce Campos. Por conseguinte, idealizou um website⁴⁶ para preservar a história e a obra de Monteiro Lobato, local virtual que concentra a maior quantidade de informações sobre o autor e suas produções, a exemplo de artigos científicos e literários, dissertações, teses, entre outros. É possível encontrar, nesse website, pesquisas realizadas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que desenvolve diversos estudos sobre a obra lobatiana, com destaque para o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e o Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (Cedae), e pelo Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH) da Universidade de Taubaté, que se caracteriza como um espaço de pesquisa, conservação e difusão da História Regional do Vale do Paraíba, a exemplo da memória das Semanas Monteiro Lobato, que acontecem desde 1950.

Ilustração 4 – Cleo e sua mãe Joyce



Fonte: Arquivo Pessoal de Cleo Monteiro Lobato.

⁴⁶ www.monteirolobato.com

Em 2019, continuou seu trabalho no Instagram e no Facebook, com os perfis @cleomonteirolobato e @lobatocomvc, aproximando Lobato das gerações mais jovens por meio de lives temáticas com especialistas, leitores/as e admiradores/as da obra lobatiana.

Em 2020, organizou o evento 100 Anos de Narizinho, que contou com seis mesas-redondas, contações de histórias e mais de setecentos inscritos, dos quais participaram os maiores estudiosos de Lobato, entre eles Marisa Lajolo⁴⁷, e escritores influenciados por Lobato, como Pedro Bandeira⁴⁸, celebrando todos os aspectos do primeiro livro de Lobato, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, publicado em 1920 ⁴⁹. Neste mesmo ano, iniciou seu projeto de atualização visual das personagens e a adaptação do livro *Reinações de Narizinho*, com ilustrações de Rafael Sam⁵⁰, e edição da Underline Publishing LLC.

Desde 2021, está à frente do Projeto Lobato nas Escolas, ministrando palestras gratuitas para alunos/as e professores/as de escolas públicas do Brasil inteiro, estimulando a leitura e mantendo vivo e atual o legado de seu bisavô⁵¹.

DO VERSO AO REVERSO: O QUE MUDOU?

Em 1920, Monteiro Lobato publica, em fragmentos, a história de Lúcia ou *A Menina do Narizinho Arrebitado*, na *Revista do Brasil* (SP), e no mesmo ano, lança *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Em 1921, publica *Narizinho Arrebitado* pela editora Monteiro Lobato e Cia.⁵² (Coelho, 2010; Lajolo; Schwarcz, 2019), ampliando a história com novos episódios.

47 Marisa Lajolo é pesquisadora e ensaísta da obra de Monteiro Lobato. Organizou e publicou *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil* (2009), que reúne vinte e oito artigos sobre cada um dos livros infantis de Lobato. Também, publicou *Reinações de Monteiro Lobato: uma biografia* (2019), em parceria com [Lília Schwarcz](#), primeira obra da autora do gênero biográfico sobre Lobato, destinado, especialmente, ao público juvenil.

48 Pedro Bandeira teve as obras e as adaptações de Monteiro Lobato, a exemplo de *Robinson Crusoe*, *Robin Hood* e *Pinóquio*, como inspiração para o gosto literário e a escrita de textos infantis e juvenis. Live *As adaptações da obra de Monteiro Lobato*, com Cleo Monteiro Lobato e Pedro Bandeira, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjvAXwcW9Qw>. Acesso em: 6 abr. 2025.

49 Conteúdo das mesas-redondas e das contações de histórias disponível em: Youtube.<https://www.youtube.com/channel/UCVjmxRLFMxRfJPW19ge4IJQ>.

50 Nascido em São Paulo e criado em Recife, Rafael Sam é ilustrador e quadrinista. Fonte: *O casamento de Narizinho* (2024).

51 Para fazer parte desse projeto e levar Lobato para as escolas, é só se inscrever pelo site www.monteirolobato.com ou pelo *instagram* @cleomonteirolobato, ou ainda, pelo *instagram* @lobatocomvoce, agendando data e horário.

52 Considerada a primeira editora nacional, a *Monteiro Lobato e Cia.* foi fundada por Monteiro Lobato para publicar seus primeiros livros infantis.

Em *Reinações de Narizinho: um livro estupendo* (2009), Denise Bertolucci traz a organização da unificação dos onze episódios de *Reinações de Narizinho*, lançados desde 1920 até 1931. Aqui, acrescentamos os episódios adaptados por Cleo Monteiro Lobato (Quadro 1).

Quadro 1 – Episódios de *Reinações de Narizinho* (1920-2025)

EDIÇÃO ISOLADA	REINAÇÕES DE NARIZINHO (1931)	EPISÓDIOS DA ADAPTAÇÃO LITERÁRIA
A Menina do Narizinho Arrebitado (1920)	Narizinho Arrebitado	Narizinho Arrebitado (2020)
Narizinho Arrebitado (1921)	O Sítio do Picapau Amarelo	O Sítio do Pica-Pau Amarelo (2021)
O Marquês de Rabicó (1922)	O Marquês de Rabicó	*Sem publicação
O Noivado de Narizinho (1928)	O Casamento de Narizinho	O Casamento de Narizinho (2022)
Aventuras do Príncipe (1928)	Aventuras do Príncipe	As Aventuras do Príncipe (2023)
O Gato Félix (1928)	O Gato Félix	* Sem publicação
Cara de Coruja (1928)	Cara de Coruja	Cara de Coruja (2024)
O Irmão de Pinóquio (1929)	O Irmão de Pinóquio	O Irmão de Pinóquio (2024)
Circo de Escavalinho (1929)	Circo de Escavalinho	O Circo de Escavalinhos (2024)
A Pena de Papagaio (1930)	A Pena de Papagaio	Pena de Papagaio (2025)
O Pó de Pirlimpimpim (1931)	O Pó de Pirlimpimpim	O Pó de Pirlimpimpim (2025)

Fonte: A autora, 2025.

Assim como Lobato, que publicou os onze episódios de *Reinações de Narizinho* em fascículos (antes da publicação integral em 1931), Cleo Monteiro Lobato vem publicando as histórias, separadamente, sendo seu primeiro livro atualizado nomeado de *Narizinho Arrebitado*, lançado em 2020, e logo em seguida a sua tradução, *The Adventures of Narizinho-Book*.

Em 2021, lançou o segundo livro, *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, e também a sua tradução, *The Yellow Woodpecker Ranch-Book*, e finalmente, em abril de 2022, lançou *O Casamento de Narizinho*, livro 3, que contou com a introdução da professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus Sorocaba, Andrea Rosa, que explica a importância das atualizações visuais e textuais realizadas por Cleo Monteiro Lobato.

Nos três primeiros livros, a bisneta de Lobato traz, ao final das obras, um glossário, explicando termos que, talvez, pudessem ser desconhecidos dos/as leitores/as. A partir do livro 4, opta por um texto mais fluido, eliminando as notas explicativas. A

nosso ver, os glossários, em textos literários, são dispensáveis. Primeiro, por esses textos apresentarem uma linguagem plurissignificativa; segundo, porque podem gerar um desconforto para o/a leitor/a, limitando o seu nível hipotético de criação do significado das palavras nos seus diversos contextos; e terceiro, por representar uma tarefa bastante cansativa, quando se tem que interromper a leitura para buscar o sentido dos vocábulos, ao final da obra.

Em 2023, lançou os livros 4 (*As Aventuras do Príncipe*) e 5 (*Cara de Coruja*), e em 2024, lançou os livros 6 e 7, respectivamente, *O Irmão de Pinóquio* e *O Circo de Escavatinhos*, sendo que os livros 5, 6 e 7 têm as ilustrações de Laís de Nuncio⁵³.

Ao mudar a estratégia de atualização a partir do livro 4, assim como seu bisavô, Cleo Monteiro Lobato faz alterações nas reedições dos livros 1, 2 e 3, em 2024:

- a) acrescenta informações, a exemplo dos motivos de se adaptar uma obra, escrito pela pesquisadora da Unicamp, Kátia Chiaradia, que, também, estuda a obra de Lobato:

A escola é o mundo de muitas crianças, por isso, não parece aceitável, para mim, que qualquer uma delas sofra em sala de aula, justamente no espaço em que ela deveria se fortalecer. Então, se a adaptação de que falamos aqui, estreita o caminho entre as crianças e a fantasia, essa adaptação é bem-vinda porque, repito, as obras do Sítio do Picapau Amarelo foram escritas para crianças, e não para nós, adultos. Por fim, é claro que muitos de nós também querem ‘morar nelas’, nas histórias, mas é preciso nos lembrarmos que ‘essa casa’ é delas, as crianças, as moradoras originais e por direito (Lobato, 2024, livro 1, p. 7).

- b) inova, apresentando a biografia de Monteiro Lobato em versos:

Juca era o nome do meu bisavô para todos da família.
Nasceu antes da abolição da escravatura.
[...]
Distraía-se com boneco de sabugo de milho,
enquanto as irmãs brincavam com bonecas feitas de pano.
[...]
Escutava histórias sobre o Saci e a Cuca.
Tinha medo do escuro.

⁵³ Formada em Tecnologia da Animação, dedica-se à ilustração de livros didáticos, infantis e juvenis.
Fonte: *Cara de Coruja* (2023).

Era curioso.

[...]

Queria que fôssemos independentes de pensamento.

E orgulhosos de ser quem somos.

[...]

Morreu em casa, dormindo,

Aos 66 anos, quando mamãe tinha 18 anos.

O Brasil parou e chorou (Lobato, 2024, livro 2, p. 68-69).

- c) revê a forma de difusão de sua biografia, ao usar a arte de narrar, conduzida pelo *Storytelling*. Dessa forma, consegue engajar e conectar o público-leitor, envolvendo-o e captando a sua atenção:

Era uma vez, há muitos anos, uma menina super tímida, que ficava extasiada com as histórias que sua mãe contava. Eram histórias fantásticas nas quais uma boneca de pano e um sabugo de milho eram gente e viajavam para diversos lugares como a Grécia Antiga e o palácio do rei Minos. Essa menina se imaginava viajando junto aos personagens e participando de todas as aventuras. Esse encantamento pelo universo mágico do Sítio perdurou, e anos mais tarde, depois de aprender a ler, essa menina descobriu que as histórias eram do seu bisavô, Monteiro Lobato! (Lobato, 2024, livro 3, p. 62).

- d) exclui outras informações, como as notas explicativas.

Em 2025, lançou, no dia 19 de abril, no Museu Monteiro Lobato, em Taubaté, São Paulo, o livro 8, *Pena de Papagaio*, com a participação das personagens Emília e Visconde. O livro 9, *O Pó de Pirlimpimpim*, está previsto para ser lançado no consulado de Los Angeles, no dia 5 de junho 2025 ⁵⁴.

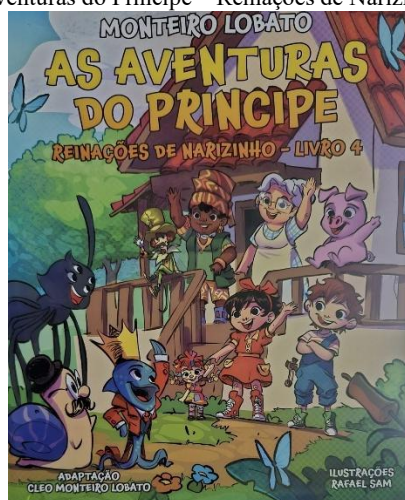
Sendo a atualização de uma obra literária uma forma de recontar um texto, pode ser feita de diversas formas, como a atualização do contexto da obra original ou a reinterpretação de suas personagens ou enredos. A releitura não é uma falsificação ou uma cópia, mas sim uma criação a partir de uma nova ótica, isto é, de acordo com uma nova visão e experiência.

⁵⁴ Ainda que não tenha sido lançado o livro 9, por ter realizado a revisão textual dos livros 5, 6, 7, 8 e 9, trago a análise interpretativa dos nove livros.

As atualizações de Cleo Monteiro Lobato, assim como na obra original de Lobato, trazem um tempo indefinido para as narrativas, um espaço lúdico para o Sítio do Picapau Amarelo e personagens afetivas (características físicas e psicológicas), deixando a obra mais próxima do leitor e da leitora.

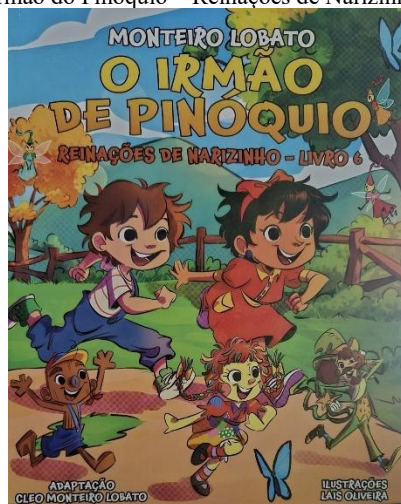
Desde as capas, adentrando-se nas demais leituras imagéticas, que dialogam e se conectam com o texto verbal, vai-se estabelecendo um pacto com a leitura representativa, lúdica, estética e contemporânea (Ilustrações 5, 6 e 7).

Ilustração 5 – As Aventuras do Príncipe – Reinações de Narizinho – Livro 4 (Capa)



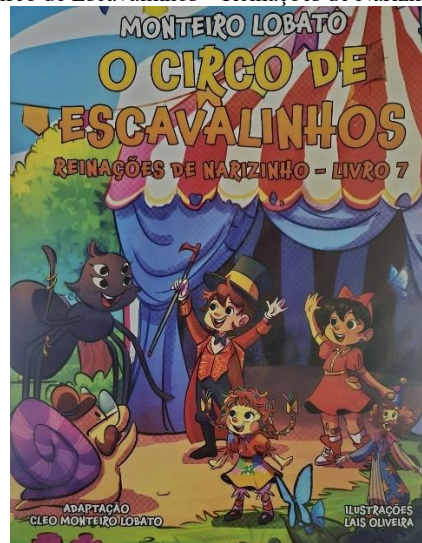
Fonte: Lobato, 2024.

Ilustração 6 – O Irmão do Pinóquio – Reinações de Narizinho – Livro 6 (Capa)



Fonte: Lobato, 2024.

Ilustração 7 – O Circo de Escavatinhos – Reinações de Narizinho – Livro 7 (Capa)



Fonte: Lobato, 2024.

Por sentir falta de ilustrações, quando leu pela primeira vez Os Doze Trabalhos de Hércules, Cleo Monteiro Lobato trouxe para a sua adaptação o desenvolvimento de um/a leitor/a visual que consegue reconhecer as diferenças entre as personagens, estabelecendo um diálogo com elas em seu tempo e espaço. A autora parte da experiência que teve com as histórias contadas por sua mãe Joyce; das aventuras dos livros do Sítio, que cultivaram nela um gosto pela casualidade e pela plasticidade, e, também, da sua condição de historiadora.

Por conta disso, apresenta um texto baseado em imagens visuais (cores, formas, linhas e texturas) e verbais, que atualizam a caracterização e a atuação das personagens em aspectos emocionais e físicos, adaptando-os para o mundo de hoje, numa linguagem e num contexto vigentes, principalmente, as personagens Tia Nastácia e Dona Benta e a sua relação com as demais personagens, conforme livro 1, Narizinho Arrebitado – Reinações de Narizinho (2024), quando o narrador apresenta as personagens Tia Nastácia e Emília e o ribeirão, um dos encantos da menina Lúcia (Quadro 2 e Ilustração 8).

Quadro 2 – Narizinho Arrebitado – Reinações de Narizinho, Livro 1

Monteiro Lobato (2009)	Cleo Monteiro Lobato (2024)
Na casa ainda existem duas pessoas — Tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo (p. 12).	Na casa, ainda existem duas pessoas — Tia Nastácia, amiga de infância de Dona Benta que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo (p. 11).
Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre	Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e agitadas, correm por entre pedras escurecidas pelo limo (p. 11).

pedras negras de limo, que Lúcia chama as 'Tias Nastácias do rio' (p.12).	
---	--

Fonte: Trechos dos livros Reinações de Narizinho (2009) e Narizinho Arrebitado (2024).

Na releitura de Cleo Monteiro Lobato, Tia Nastácia e Dona Benta são amigas de infância e convivem no mesmo espaço (Sítio) por questões de amizade e afetividade: “Na casa, ainda existem duas pessoas — Tia Nastácia, amiga de infância de Dona Benta, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo”.

Para adequar o texto aos valores atuais do contexto social brasileiro, a autora exclui expressões estereotipadas de cunho racial, como “negra de estimação”, e modifica trechos, a exemplo de: “Suas águas, muito apressadinhas e agitadas, correm por entre pedras escurecidas pelo limo”, em vez de “Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre pedras negras de limo, que Lúcia chama as 'Tias Nastácias do rio’”.

Em relação às vestimentas, na versão atualizada, Tia Nastácia é retratada com roupas coloridas e típicas dos países africanos, usa um turbante na cabeça, acessórios como brincos, colares e pulseiras, e calça uma sandália (Ilustração 8), abandonando o lenço na cabeça e os chinelinhos, que representavam seu lugar de subalterna e sem posses.

Ilustração 8 – Caracterização das Personagens do Sítio do Picapau Amarelo - Livro 1



Fonte: Lobato, 2024, p. 38.

Os tecidos africanos utilizados por Tia Nastácia simbolizam a identidade, a resistência e o orgulho cultural do povo africano, colaborando para a transformação do olhar do outro sobre a pessoa negra e, igualmente, permitindo à criança negra se identificar com a personagem, de forma fascinante e positiva.

Além de Tia Nastácia, o visual de Dona Benta foi reinventado, ao veicular essa personagem de sessenta anos, com aparência mais jovial e descontraída. Nessa direção, dá cores vivas e um ar mais contemporâneo para Narizinho e Emília. A primeira, morena, com cabelos curtos e calçando tênis, tipo All Star⁵⁵; a segunda, numa roupa matizada, reflete um perfil alegre e engenhoso. Essas imagens compõem o movimento proativo da era contemporânea, favorecendo às crianças uma identificação com a menina de narizinho arrebitado e sua companheira de travessuras, a boneca de pano.

A fim de criar uma maior conexão com o público infantil, nos nove livros, ao marcar a fala das personagens, a releitura de Cleo Monteiro Lobato evita o uso recorrente do travessão (—), ao optar pela vírgula, diferentemente de Lobato, que sempre o utiliza para indicar o início da fala das personagens (Quadro 3).

Quadro 3 – Cara de Coruja – Reinações de Narizinho, Livro 5

Monteiro Lobato (2009)	Cleo Monteiro Lobato (2023)
CAPÍTULO 1 PREPARATIVOS — Não convidei Pé de Vento nenhum, Emília, nem conheço tal personagem. — Pois eu conheço — retorquiu a boneca. — Estou escrevendo uma historinha onde há o grande Príncipe Pé de Vento, que é o maior levantador de poeira que existe. Uma vez, quando ele tinha justamente 3 anos, 3 meses, 3 dias e 3 horas de idade... (p. 161).	CAPÍTULO 1 PREPARATIVOS — Não convidei Pé de Vento nenhum, Emília, nem conheço tal personagem, ele não está em nenhuma história. — Pois eu conheço, respondeu a boneca, eu estou escrevendo uma história onde há o grande Príncipe Pé de Vento, que é o maior levantador de poeira que existe. Uma vez, quando ele tinha justamente três anos, três meses, três dias e três horas de idade... (p. 14).

⁵⁵ Tênis de cano alto ou baixo, com solado de borracha, criado em 1917 pela Converse para o basquete. Mais tarde, *All Star* acaba se tornando o ícone da cultura pop.

CAPÍTULO 7 A COROINHA — As senhoras princesas e os senhores príncipes — disse Narizinho — estão convidados para um café. E voltando-se para a cozinha: — Tia Nastácia! Traga um café bem gostoso para estes ilustres amigos. Quando Tia Nastácia entrou na sala com a bandeja de café, seus olhos se arregalaram de espanto. — Credo! — exclamou. — Não sei onde Narizinho descobre tanta gente importante e tanta princesa tão linda! A sala está que até parece um céu aberto... — Quem é ela? — perguntou Branca de Neve ao ouvido da boneca enquanto a negra servia o café. — Pois não sabe? — respondeu Emília com carinha malandra. — Nastácia é uma princesa núbia que certa fada virou em cozinheira. Quando aparecer um certo anel, que está na barriga dum certo peixe, virará princesa outra vez. Quem vai danar com isso é Dona Benta, que nunca achará melhor cozinheira (p. 172).	CAPÍTULO 7 A COROINHA — As senhoras princesas e os senhores príncipes, disse Narizinho, estão convidados para um lanchinho da tarde. Vocês vão ter o privilégio de conhecer os incríveis quitutes da Tia Nastácia! Tia Nastácia, com a ajuda de Dona Benta, trouxe bolinhos de chuva, pastéis de nata e torradinhas com espinafre e ovos fatiados em cima. — Quem é ela? — perguntou Branca de Neve ao ouvido da boneca. — Você não sabe? — respondeu Emília com carinha malandra. — Tia Nastácia é uma princesa africana que certa fada colocou um feitiço muito diferente. Ela tem o dom de cozinhar maravilhas! Tudo que ela cozinha é absolutamente maravilhoso. E este encantamento nunca pode ser quebrado a não ser quando aparecer um certo anel, que está na barriga de um certo peixe, então ela vai virar princesa outra vez e vai ter de voltar para seu reino, em Angola. Quem vai ficar muito chateada com isso é Dona Benta, pois as duas são superamigas e ela vai sentir muito sua falta. E nós também! Adoramos seus biscoitos de polvilho e seus bolinhos de chuva! (p. 30).
---	---

Fonte: Trechos dos livros *Reinações de Narizinho* (2009) e *Cara de Coruja* (2024).

Além dos sinais gráficos, há mudanças de trechos e/ou troca de termos e expressões, a exemplo de “retorquiu” por “respondeu”, “um café” por “um lanchinho” – linguagem mais coloquial e descontraída, com vistas ao envolvimento leitor.

Na adaptação de obras literárias para o público infantil, é comum a substituição de palavras ou remodelação de trechos para tornar o texto mais acessível, sem, no entanto, alterá-lo em sua essência. No Capítulo 1, por exemplo, Narizinho, além de dizer que não convidou e nem conhece Pé de Vento, acrescenta que essa personagem nem existe nas histórias, reforçando o nível de “invencionices” de Emília e sua necessidade de ser o centro das atenções.

No Capítulo 7, ao convidar as princesas e os príncipes para um “lanchinho” da tarde, a menina do narizinho arrebitado enaltece os dotes culinários de Tia Nastácia: “Vocês vão ter o privilégio de conhecer os incríveis quitutes da Tia Nastácia!”. Essa personagem, na nova versão, não representa mais uma serviçal, como era anteriormente: “— Tia Nastácia! Traga um café bem gostoso para estes ilustres amigos”, mas sim uma grande chef de cozinha.

Desse modo, as atualizações da bisneta de Monteiro Lobato enaltecem as diferenças, sem gerar desigualdades, pois não é Tia Nastácia que levará “os quitutes” para os convidados, e sim Tia Nastácia e Dona Benta, demonstrando que as duas personagens estão no mesmo nível social: “Tia Nastácia, com a ajuda de Dona Benta, trouxe bolinhos de chuva, pastéis de nata e torradinhas com espinafre e ovos fatiados em cima”.

Além disso, quando Emília explica à Branca de Neve quem é Tia Nastácia, ressalta e valoriza a origem africana dessa personagem, diferentemente da obra original:

— Tia Nastácia é uma princesa africana que certa fada colocou um feitiço muito diferente. [...] E este encantamento nunca pode ser quebrado a não ser quando aparecer um certo anel, que está na barriga de um certo peixe, então ela vai virar princesa outra vez e vai ter de voltar para seu reino, em Angola (Lobato, 2023, p. 30).

A nova caracterização de Tia Nastácia simboliza a representatividade negra, com vistas à igualdade racial e à inclusão social, tornando-a referência ancestral e afetiva para as crianças leitoras negras. Essas atualizações se fazem necessárias para que possamos refletir sobre a nossa atuação no mundo, as mudanças ocorridas na sociedade e as possibilidades de transformação social.

É preciso analisar a obra lobatiana sob a perspectiva da época em que foi escrita, período em que ex-escravizados não possuíam direitos básicos e viviam num país que se dizia antirracista, fazendo-se acreditar numa “democracia racial”, isto é, numa sociedade onde todas as pessoas são iguais, independentemente de raça, cor ou etnia. Nessa conjuntura, a personagem Tia Nastácia é fruto de um período recente da pós-escravidão no Brasil (1920), retratando como maior parte dos negros viviam e eram tratados nessa época. Por outro lado, na adaptação, Tia Nastácia representa um período de consolidação dos movimentos sociais liderados por negros e negras, rompendo preconceitos, discriminações e estereótipos que sempre desqualificaram personagens negras/negros.

Mesmo permanecendo com os traços essenciais de cada personagem lobatiana, os quais incidem na afetividade e no engajamento do adulto na imaginação e nas peraltices infantis, a narrativa e as ilustrações da adaptação de Cleo Monteiro Lobato representam uma nova roupagem para a obra original de Lobato, que se reacende para as crianças do século XXI a partir de um trabalho (escrito e gráfico) sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra literária de Monteiro Lobato apresenta um valor histórico, cultural e social para a formação da literatura brasileira, em especial para a literatura infantil e juvenil, e a adaptação de *Reinações de Narizinho* por Cleo Monteiro Lobato contribui para que seus livros continuem atuais e acessíveis, por meio da valorização das diferenças, das diversidades e da equidade.

Nesse contexto, situamos a adaptação dessa obra-prima infantil no campo dos estudos que trata os elementos visuais e verbais como formas de entender nossa cultura, nossa identidade, nossos comportamentos e nossos valores sociais a partir de um processo criativo diferenciado, compreendido como uma transposição que ampliou, modificou e eliminou partes, conseguindo manter a alma do texto original.

É preciso compreender que a literatura está presente desde os primórdios da história da humanidade e que a partir dela podemos conhecer e refletir como as pessoas viviam em outros tempos. Deste modo, a representação do/a negro/a na obra lobatiana e a releitura de sua bisneta devem ser discutidas com base no entrelaçamento entre literatura e sociedade, história e literatura e literatura e política.

Por tudo isso, a adaptação do livro que deu início à série do Sítio do Picapau Amarelo representa o enredo clássico que inaugurou e mudou a forma de se escrever e se entender literatura infantil no Brasil, fomentando o interesse de novas gerações pela leitura prazerosa e perigosa.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó -SC: Argos, 2009.

BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva. *Reinações de Narizinho: um livro estupendo*. In: LAJOLO, Marisa. CECCANTINI, João Luís (org.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. 1. reimp. São Paulo: UNESP, 2009. Cap. 11, p. 187-198.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm Acesso em: 12 abr. 2025.

CAMARGOS, Márcia. **Juca e Joyce**: memórias da neta de Monteiro Lobato. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. rev. atual. Barueri, SP: Manole, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (org.). **Monteiro Lobato, livro a livro**: obra infantil. 1. reimp. São Paulo: UNESP, 2009.

LAJOLO, Marisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Reinações de Monteiro Lobato**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Ilustrações de Paulo Borges. São Paulo: Globo, 2009.

LOBATO, Cleo Monteiro. **Narizinho arrebitado**: Reinações de Narizinho, livro 1. Ilustrações de Rafael Sam. 2. ed. São Paulo: Cleo Hill, 2024.

LOBATO, Cleo Monteiro. **O Sítio do Pica-Pau Amarelo**: Reinações de Narizinho, livro 2. Ilustrações de Rafael Sam. 2. ed. São Paulo: Cleo Hill, 2024.

LOBATO, Cleo Monteiro. **O casamento de Narizinho**: Reinações de Narizinho, livro 3. Ilustrações de Rafael Sam. 2. ed. São Paulo: Cleo Hill, 2024.

LOBATO, Cleo Monteiro. **As aventuras do príncipe**: Reinações de Narizinho, livro 4. Ilustrações de Rafael Sam. 2. ed. São Paulo: Cleo Hill, 2024.

LOBATO, Cleo Monteiro. **Cara de coruja**: Reinações de Narizinho, livro 5. Ilustrações de Laís de Nuncio. 1. ed. São Paulo: Cleo Hill, 2024.

LOBATO, Cleo Monteiro. **O irmão de Pinóquio**: Reinações de Narizinho, livro 6. Ilustrações de Laís de Nuncio. 1. ed. São Paulo: Cleo Hill, 2024.

LOBATO, Cleo Monteiro. **O circo de escavatinhos**: Reinações de Narizinho, livro 7. Ilustrações de Laís de Nuncio. 1. ed. São Paulo: Cleo Hill, 2024.

OBRA-PRIMA. In: **Dicionário Online de Português**, [s.d.] Disponível em: <https://www.dicio.com.br/obra-prima/> Acesso em: 12 abr. 2025.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANDERS, Julie. **Adaptation and appropriation**. New York and London: Routledge, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre livros e leitura**. São Paulo: Paraula, 1994.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho Sousa. Os contos de fadas no Sítio do Pica-pau Amarelo: uma releitura de Branca de Neve. In: BRAEM, Eloísa Porto Corrêa Allevato; LIMA, Norma Sueli Rosa Lima (org.). **Contos de fadas e seus recontos**: diálogos verbo-visuais. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

CAPÍTULO VIII

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Alex Tomaz Barbosa de Oliveira⁵⁶; Stefânia Moraes Pinto dos Santos⁵⁷;

Verônica Barbosa de Oliveira Moraes⁵⁸; Antônio Cleide de Moraes⁵⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-08

RESUMO: A Educação Superior desempenha um papel fundamental como instrumento de melhoria social, econômica e cultural. Ela não apenas capacita profissionais, mas também promove o pensamento crítico e a inovação. O presente artigo, consiste em uma análise das contribuições e as correlações da Educação Superior como instrumento de melhoria, como formação profissional e a necessidade da atualidade de conteúdos nas mais diversas áreas. Tal análise deve estar situada no âmbito global da política educacional em curso no país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino superior. Brasil.

THE TRAJECTORY OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Higher Education plays a fundamental role as an instrument for social, economic and cultural improvement. It not only trains professionals, but also promotes critical thinking and innovation. This article consists of an analysis of the contributions and correlations of Higher Education as an instrument for improvement, as professional training and the need for up-to-date content in the most diverse areas. This analysis should be situated within the global scope of the educational policy currently underway in the country.

KEYWORDS: Education. Higher education. Brazil.

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é ofertada por um conjunto ampliado de Instituições de Ensino Superior (IES), de caráter público e privado, devidamente normatizadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996; Brasil, 1996). Contextualizada busca atender às demandas da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho, promovendo uma formação que vá além do ensino teórico tradicional. Para que ela seja mais efetiva, é

56 Universidad Leonardo Da Vinci – PY. Doutorando em Educação. <http://lattes.cnpq.br/2398623718108279>; <https://orcid.org/0009-0000-5372-4297>; E-mail: alextomaz8@gmail.com

57 Mestre Sistemas Agroindustriais, Bióloga, professora universitária. <https://lattes.cnpq.br/0989165673100858>; <https://orcid.org/0009-0002-7804-9720>; E-mail: stefaniazinha3@gmail.com

58 Professora de Língua Portuguesa do Estado da Paraíba. E-mail: veronicamoraes027@gmail.com

59 Técnico Administrativo do IFPB. E-mail: moraes.antonio@academico.ifpb.edu.br

necessário considerar diversos aspectos que envolvem práticas pedagógicas, infraestrutura e políticas educacionais.

Na atualidade com a expansão do ensino superior no contexto nacional, ocorreram modificações em sua estrutura, surgindo novos níveis e modalidades, com a ampliação da admissão de docentes, o aumento da oferta de cursos e do número de alunos matriculados, além do surgimento de novas instituições (Santos; Simões, 2008).

Em decorrência da emergência surgiu uma nova onda de pressão por acesso ao ensino superior. Acelerado crescimento das matrículas precipitando, o reconhecimento de gargalos e a necessidade de implementação de políticas capazes de resolvê-los e de assegurar uma resposta adequada, ao sistema como um todo. Promovendo Evidenciando a insuficiente investimentos no ensino público quando confrontado com o enorme aumento dos e privado nesse nível de ensino.

Assim este artigo tem por objetivo desenvolver um diálogo baseado em referencial teórico, ao apresentar as contribuições e correlações da Educação Superior como instrumento de melhoria, como formação profissional e a necessidade de vencer seus desafios nas mais diversas áreas.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior brasileira está fundamentada em termos jurídicos por dispositivos constitucionais regulamentados por leis ordinárias que regem o sistema de ensino, em termos nacionais e acordos internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XX (Diniz; Goergen, 2019).

O artigo 205 (Brasil, 1988), prescreve a educação como direito universal, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração social, para o pleno desenvolvimento da pessoa, do cidadão e do trabalhador. Portanto, a educação instrumentaliza não só a formação humana e suas potencialidades, mas também capacita o cidadão, estando tal capacitação relacionada, com o nível superior.

A Educação Superior prepara indivíduos para atender às demandas específicas do mercado de trabalho, garantindo competências técnicas, éticas e sociais. A formação vai além da especialização, desenvolvendo habilidades como resolução de problemas, liderança e trabalho em equipe. A evolução constante das diversas áreas de conhecimento exige currículos atualizados, alinhados às tendências e demandas do mercado. Cursos devem incorporar as últimas pesquisas, práticas e estudos de caso para garantir que os alunos estejam prontos para enfrentar cenários contemporâneos.

A Educação Superior é uma força transformadora da sociedade, promovendo inclusão, diversidade e o desenvolvimento sustentável. Ela também tem impacto direto na economia, com a criação de empregos e o incentivo ao empreendedorismo, além de qualificar profissionais.

A Educação Superior contextualizada mantém-se no encaixe da articulação entre a realidade e o Mercado de Trabalho, criando Parcerias com empresas e instituições, fomentando estágios, projetos integradores e programas de extensão que conectem os alunos ao mercado real. A atualização curricular deve alinhar os cursos às competências mais demandadas, como habilidades tecnológicas, liderança, criatividade e resolução de problemas.

As mudanças que se operaram ao final de século XX exigiram novas alterações na estrutura universitária, principalmente, alterações na forma de se trabalhar as diversas áreas de conhecimento, estabelecendo as relações e interligações que pudessem permitir o desenvolvimento de um ensino inter e multidisciplinar (Vogt, 2024). No tocante a aprendizagem ativa e as metodologias inovadoras, faz-se necessário o uso de estratégias como estudos de caso, gamificação, ensino híbrido e aprendizagem baseada em projetos para engajar os alunos. Assim como, investir em recursos como plataformas virtuais, laboratórios modernos e ferramentas interativas para diversificar o ensino e proporcionar uma educação acessível para atender a todos os alunos.

Algumas universidades públicas privadas se organizaram, em torno de um modelo acadêmico fundamentado na qualidade do ensino e da pesquisa, desenvolvendo cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promovendo a profissionalização da carreira acadêmica.

A utilização de tecnologias educacionais no ensino superior não apenas facilita o acesso a informações e materiais didáticos, mas também incentiva a colaboração, a personalização do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mercado de trabalho. O processo de aprender-ensinar “tornou-se mais impessoal, mais controlável, mas microestrutura, capaz de autocorreção (Cambi, 1999, p. 616).

O ambiente do ensino a distância, proporciona uma estrutura de software programada para que atinja o objetivo de estabelecer diálogos condizentes entre as informações e as metas planejadas pedagogicamente. No entanto, são muitas as barreiras que impedem ou dificultam a integração das tecnologias na educação e no ensino superior. Rogers (2000) reconhece a existência de uma combinação de diferentes fatores socioculturais para a plena adoção das tecnologias digitais na educação. A autora inclui como barreiras, as atitudes ou percepções dos professores em relação à tecnologia e o nível de competência para seu uso. Assim como, a disponibilidade e acessibilidade à infraestrutura necessária, a presença de suporte técnico especializado.

Na questão do ensino EAD, Viana e colaboradores (2024) afirmam:

A educação a distância (EAD) no ensino superior tem sido objeto de crescente interesse e debate, especialmente à luz das transformações tecnológicas e das demandas por acesso à educação em escala global. No entanto, apesar de seus benefícios, a EAD também enfrenta uma série de desafios, desde questões relacionadas à infraestrutura tecnológica até desafios pedagógicos, como a criação de experiências de aprendizado significativas e a promoção da interação entre alunos e professores, há uma série de questões a serem consideradas.

Portanto, para ser utilizando as múltiplas bases de dados, o uso de tecnologias digitais no ensino superior, se faz necessário investimentos em infraestrutura e equipamentos digitais e possibilitar a formação docente integrada.

Quanto à formação docente, é essencial a capacitação contínua dos professores, habilitando os docentes a usar tecnologias e metodologias inovadoras, além de promover uma visão interdisciplinar e prática. Além da aproximação com a pesquisa e extensão, os professores devem integrar o ensino à pesquisa e aos problemas reais da sociedade, a valorização de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos para um ambiente mais inclusivo. Onde o ensino envolve diferentes áreas do saber em desafios reais e

multidisciplinares, proporcionando ambientes nos quais os alunos possam aplicar teorias em situações práticas, simulando contextos do mundo profissional.

As necessidades que permeiam o cenário educacional brasileiro ainda são inúmeras em determinadas regiões do Brasil carentes de pessoal qualificado. Os permanentes debates de educadores e estudiosos, em torno da formação profissional, estão intrinsecamente ligados aos níveis mais elevados de formação que acabam recaindo sobre o ensino superior (Vogt, 2024).

A necessidade de aprimoramento dos professores do ensino superior é fundamental para garantir a qualidade da educação e a formação de profissionais. As instituições de ensino superior devem ser coordenadas, regulamentadas e monitoradas para garantir a coerência, comparabilidade e qualidade da educação (Salvador; De Sordi, 2024).

Em relação ao modelo de avaliação e gestão. Temos que os modelos de avaliação contextualizados devem adotar critérios que avaliem competências práticas, como trabalho em equipe, criatividade e ética profissional. Já a gestão deve ser baseada em dados usados como indicadores de desempenho acadêmico para tomar decisões e melhorar o ensino. Portanto, é importante considerar que os parâmetros de avaliação da qualidade devem evidentemente estabelecer uma relação direta com a proposta de finalidades dos cursos de graduação sob pena de esfacelamento das diretrizes para além de uma ideia de flexibilização, que devem ser convergentes com os preceitos constitucionais (Diniz; Goergen, 2019).

Além das finalidades, outras duas características da educação superior brasileira também devem ser evidenciadas e estão previstas nos artigos 45 e 46, da LDB/96. São elas: a possibilidade de oferta de cursos de graduação por instituições públicas e instituições privadas e o uso de avaliações como mecanismo legitimador de autorizações, reconhecimentos, credenciamentos e classificação das instituições de nível superior (Morosini *et al*, 2016).

Para Chaves (2015) explicita-se a necessidade de esta ser reestruturada à adoção do modelo de gestão gerencial, com diversificação das formas e fontes de financiamento,

além da criação de instrumentos ditos de avaliação destinados a medir resultados quantitativos.

Na questão das políticas públicas e financiamento, os investimentos público e privado devem garantir recursos para infraestrutura e inovação. É as políticas de apoio ao aluno devem oferecer programas de bolsas, auxílio para estudantes em situação de vulnerabilidade e suporte psicológico.

A tese defendida por Chaves (2015), tem por base que as reformas em curso no país objetivam ajustar as ações do Estado para adequá-lo à nova ordem internacional do capital, na qual a centralidade fundamenta-se no ajuste fiscal do Estado, com vistas à redução orçamentária para a implementação das políticas sociais. Os reflexos dessas ações manifestam-se por meio da política de cortes de verbas para custeio das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aliada à concessão de autonomia, por meio do estímulo à busca de recursos externos para a sua sobrevivência (Amaral, 2003), e adoção de políticas de isenção fiscal ao setor privado, contribuindo para a expansão acelerada desse setor na oferta do ensino superior.

A reforma da educação superior brasileira, em curso desde o início de 1995, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), tem como objetivo a promoção de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado. Adotando uma política justificada pela necessidade da concentração dos investimentos públicos em áreas de alta relevância econômica, tendo como prioridade “alocar recursos às instituições públicas que tivessem projetos elaborados em parceria com as empresas privadas e fossem voltadas para aplicações comerciais” (Oliveira, 2002, p. 73).

No caso brasileiro, a intensa privatização da educação superior, e a implementação do modelo de gestão gerencial nas Universidades públicas provocam mudanças substanciais que adentram o universo acadêmico, segundo a racionalidade capitalista, transformando a organização e o funcionamento das universidades (Chaves, 2005). Como resultado dessa política de privatização do ensino superior, reforçada pela falta de incentivos para o crescimento do ensino superior público, a crise das Universidades públicas acentua-se. É nesse contexto de crise e de privatização intensa que ocorre a necessidade de ampliação do acesso à educação superior.

No período de 2003 a 2010, as matrículas cresceram 62%, enquanto as funções docentes foram aumentadas em 36,5%, o que nos possibilita afirmar que a política adotada foi a de expandir a oferta da educação superior no país, intensificando o trabalho docente, em especial no setor privado, cuja expansão das matrículas registrou um total de 71,5% no período, enquanto as funções docentes tiveram um crescimento de menos da metade, ou seja, 30,8%, (Chaves, 2015).

De acordo com Amaral (1999), apesar do discurso oficial de que o governo investe muito dinheiro nas Universidades públicas, os gastos com as Instituições Federais de Ensino Superior representam apenas 0,67% do PIB. Desses, cerca de 0,35% correspondem ao pagamento de aposentados e pensionistas, incluindo, também, a manutenção dos hospitais universitários. Essa situação leva as universidades a cumprirem um papel social importante, mas à custa de utilizar parte expressiva de seu orçamento no financiamento dessas atividades, acentuando sua crise financeira.

Pode-se afirmar, no entanto, que a expansão das instituições públicas se deu com contenção de gastos, enquanto para o setor privado o estudo evidenciou que o governo adotou uma política de liberalização e de estímulo, em especial, por meio da criação do PROUNI e do FIES. Em relação à educação superior, explicita-se a necessidade de esta ser reestruturada com vistas à adoção do modelo de gestão gerencial, com diversificação das formas e fontes de financiamento, além da criação de instrumentos ditos de avaliação destinados a medir resultados quantitativos. Isto é, sob o discurso da lógica gerencialista, os organismos internacionais buscam novos mercados para a venda de produtos e serviços e, para tanto, pressionam o governo para liberar exploração comercial do ensino (Chaves, 2015).

Na visão de Costa e colaboradores (2021), ainda é comum o argumento de que o investimento público no ensino superior é regressivo, por ser destinado às famílias que estão nos estratos mais elevados da distribuição de renda. Não obstante, as últimas décadas presenciaram o surgimento de diversas políticas públicas inclusivas para a educação superior que resultaram em uma mudança significativa no perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras.

O paliativo criado pelo governo federal, como aceno ao propósito de inclusão social, foi a criação de reservas de vagas, cotas para alunos de raça negra e, ultimamente, para alunos provenientes de escolas públicas, e a expansão de matrículas em instituições federais, além da hipótese da criação de novas universidades federais ou novos campus. Para as instituições privadas a estratégia envolveu recursos federais através do ProUni, Programa Universidade para todos, e Fies, Financiamento do ensino superior (Vogt et.al, 2025).

A queda na regressividade do investimento em educação superior não significa que não haja questões a serem resolvidas no sistema de educação superior (Costa, 2021). Para reduzir as desigualdades de oportunidades ainda observadas, é preciso manter e aprofundar o processo de inclusão social no acesso.

O ensino superior brasileiro condicionou-se como um campo acadêmico complexo e heterogêneo, com uma grande diversidade institucional. Da mesma forma ocorreu em diversos sistemas de ensino superior em uma pluralidade de países (Shavit, Arum; Gamoran, 2007). Nesse contexto, os desafios da qualidade e da inclusão social no ensino superior brasileiro são prementes. Seu enfrentamento requer uma ação coordenada, uma nova reforma consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tornou-se um país moderno e de economia emergente, embora marcado pela desigualdade social. Na questão do acesso à Educação Superior, pode-se afirmar que várias iniciativas governamentais deram fôlego à expansão neste nível de ensino. Contudo, as maiores disparidades de acesso ao Ensino Superior são verificadas especialmente entre o Sul e o Nordeste, consideramos que o modelo de expansão adotado é insuficiente para romper com o processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da Educação Básica, a qual é profundamente influenciada por suas condições socioeconômicas.

Em suma, contextualizado o cenário da expansão da educação superior brasileira é possível compilar um conjunto de aspectos relevantes e, ao mesmo tempo preocupantes, quanto aos decisivos impactos das transformações ocorridas nas últimas décadas para o campo educacional como um todo. Após 2005, um novo cenário começou a ser estruturado no âmbito da educação superior brasileira, o aumento da oferta de cursos e de

matrículas continuou em ascensão, esse crescimento vem sendo significativo. Embora esse desenvolvimento apresentem aspectos positivos para o país, deve-se desconsiderar os impactos da expansão para a qualidade do trabalho dos docentes, que têm enfrentado uma série de problemáticas no desempenho de suas funções, além da evidente precarização nas condições de trabalho.

Os grandes e recorrentes desafios são o da expansão da matrícula com democratização do acesso e da diferenciação da oferta de ensino, de modo a garantir o atendimento das demandas da economia e da sociedade, a excelência da formação oferecida e uma equação adequada de financiamento da expansão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 214p.

BRESSER-PEREIRA, Luis (Org.); Carlos; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. 314p.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CHAVES.L.J. Política de financiamiento y la expansión de la educación superior en Brasil: lo público y lo privado en cuestión .© ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.17 n. 2 p.427-441 maio/ago. 2015 ISSN 1676-2592

COSTA.J; SILVEIRA.F.G; COSTA.R; WALTENBERG.F. **Expansão da educação superior e progressividade do investimento público** .TEXTO PARA DISCUSSÃO. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília, fevereiro de 2021.

DINIZ.R.V. GOERGEN.P.L. **Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade**. Articles, Avaliação (Campinas) 24 (03) • Sep-Nov 2019 • <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>

MARQUES, W. Brasil, terra de contrastes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 749-771, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772014000300011&script=sci_abstract&lng=pt

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 64, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, M. M. de. A Política Governamental de Ciência e Tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.65-84

ROGERS, P. L. Barriers to adopting emerging technologies in education. **J. Educational Computing Research**, v. 22, n. 4, p.2000, 455-472.

SALVADOR.M.A.T; DE SORDI.M.R.L.A formação docente para o ensino superior: impasses e perspectivas para a contínua aprendizagem. **ARTIGO • Educ. rev.** 40 • 2024 • <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91566>

SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A. **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007. (Series Studies in Social Inequality)

VIANA.A.S; PINTO.C.N.A; OLIVEIRA.E.A; OLIVEIRA.E.B.A; ARAÚJO.J.A.L; AZEVEDO.J.P; Azevedo. M.C.L; Oliveira. R.L; Thavilla. R.P.M; Lima. R.Q.F. Os desafios da educação a distância no ensino superior **Educação**, Volume 28 - Edição 134/MAI 2024 / 14/05/2024

VOGT, A.M. C; BÜLOW, M; OLIVEIRA, M.C.M. **As políticas públicas no Brasil: entre o público e o privado no ensino superior**. Disponível em :<file:///C:/Users/stefa/Downloads/AS%20POLÍTICAS%20PÚBLICAS%20NO%20BRASIL%20ENTRE%20O%20PÚBLICO%20E%20O%20PRIVADO%20NO%20ENSINO%20SUPERIO>. Acesso em : janeiro de 2025.

ZOCCOLI, M. M. de S. Educação superior brasileira: política e legislação. Curitiba: **IBPEX**, 2009

CAPÍTULO IX

AS PROBLEMÁTICAS DO EU: IDENTIDADE DO ADOLESCENTE
CONTEMPORÂNEO À LUZ DA *AGONIA DO EROS*Alessandra Italiano Rodrigues Reginaldo⁶⁰; Francisca das Chagas Gabriel Ferreira⁶¹;Livia Maria Franco das Chagas⁶²; Maria da Conceição da Silva⁶³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-09

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade abordar, tendo como referência a obra de Byung – Chul Han, as problemáticas vivenciadas pelo adolescente contemporâneo, no que se refere às relações interpessoais, à sexualidade, aos costumes e ao desrespeito à originalidade do outro em sua alteridade. Visto que a educação abrange aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, sugere-se aqui uma reflexão sobre o tema, considerando a vulnerabilidade deste público, diante do fascínio tecnológico ao qual é exposto diariamente e da modernidade líquida que o leva à solidão narcisística. A busca por padrões de beleza inalcançáveis, a ambição, o desejo exacerbado de satisfazer o outro e o medo da rejeição impulsiona o indivíduo a entrar numa espiral de negatividade que, com a ajuda das redes sociais, pode resultar em patologias degradantes que comprometem principalmente a integridade emocional. O prazer instantâneo propiciado pela cultura digital desvaloriza os convívios humanos, fundamentais para a formação da identidade e a construção do sentimento de pertencimento aos grupos sociais e familiares em qualquer civilização. A partir desta premissa, pretende-se sugerir ao jovem o autoconhecimento que, conseqüentemente, o levará à autenticidade de suas relações, ou seja, à alteridade atópica, debatida por Chul Han em *Agonia do Eros*. Essa discussão favorece ainda a análise sobre o que Bauman (2001) chama de modernidade líquida, caracterizada pelo consumismo desenfreado que gera uma busca infundável pelo ter, substituindo os verdadeiros relacionamentos e criando uma felicidade ilusória.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Alteridade. Relações. Contemporaneidade.

**THE PROBLEMS OF THE SELF: IDENTITY OF THE CONTEMPORARY
ADOLESCENT IN THE LIGHT OF THE AGONY OF EROS**

ABSTRACT: This paper aims to address, using the work of Byung-Chul Han as a reference, the problems experienced by contemporary adolescents, with regard to interpersonal relationships, sexuality, customs and disrespect for the originality of others in their otherness. Since education encompasses essential aspects for the integral development of individuals, we suggest here a reflection on the subject, considering the vulnerability of this public, in the face of the technological fascination to which they are exposed daily and the liquid modernity that leads them to narcissistic loneliness. The

60 WUE. <https://orcid.org/0009-0003-7542-0528>; <http://lattes.cnpq.br/2657516187574655>E-mail: alessandraitaliano2014@gmail.com61 WUE. <http://lattes.cnpq.br/8442365633113052>. E-mail: francigaby3@gmail.com62 WUE. <https://orcid.org/0009-0002-1651-3006>. E-mail: liviamchagas@hotmail.com63 WUE. <http://lattes.cnpq.br/6644184657167573>. <https://orcid.org/0009-0002-0269-6067>.E-mail: airamceica@gmail.com

search for unattainable standards of beauty, ambition, the exacerbated desire to please others and the fear of rejection drive the individual to enter a spiral of negativity that, with the help of social networks, can result in degrading pathologies that mainly compromise emotional integrity. The instant pleasure provided by digital culture devalues human interactions, which are fundamental for the formation of identity and the construction of a sense of belonging to social and family groups in any civilization. Based on this premise, the aim is to suggest to young people self-knowledge that will consequently lead them to the authenticity of their relationships, that is, to the atopic alterity, discussed by Chul Han in *Agony of Eros*. This discussion also favors the analysis of what Bauman (2001) calls liquid modernity, characterized by unbridled consumerism that generates an endless search for having, replacing true relationships and creating an illusory happiness.

KEYWORDS: Adolescence. Alterity. Relationships. Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

A obra *Agonia do Eros*, de autoria do filósofo sul-coreano Byung – Chul Han, nos leva a questionar sobre a extinção dos relacionamentos duradouros, aqueles que geram vínculos e sentimento de pertença ao homem. A corrida pelo aprimoramento pessoal levaria o ser humano a sua desumanização, à busca exclusiva pelo sucesso e à racionalização das relações? Han (2017), fazendo alusão à obra mitológica de Apuleio, descreve as conexões entre indivíduos, influenciados pela sociedade neoliberal, que exalta o consumismo e entorpece “a assimetria e a exterioridade do outro” (Han, 2017), assinalado por Sócrates como *atopos*. Metaforicamente, ele revela o paradoxo existente entre a cultura da comparação, criadora do ser ideal, em detrimento do ser real, estranho a mim, mas que me leva a reconhecer minha identidade. O relacionamento transcendente, em que virtudes e imperfeições, alegrias e decepções nos leva à superação das adversidades, é experienciado por Eros e Psiquê. Aqueles infortúnios na relação os levaram ao amadurecimento, pela perseverança e resiliência, até alcançarem a recompensa final.

Nas entrelinhas, Chul Han chama a atenção do leitor para aspectos indispensáveis ao crescimento pessoal, dentro de uma alteridade atópica, enquanto o efeito da exacerbação no avanço tecnológico impede a afetuosidade, oferecida pela convivência autêntica. Assim, entendemos que, numa relação narcisística, não há espaço para a apreciação do outro.

O conceito do *Eros*, na obra em análise, também nos provoca o raciocínio freudiano, o qual vai além daquele associado à conotação erótica entre os amantes. O *Eros* está, antes de tudo, relacionado à força libidinosa que motiva o ser humano e o leva a querer prosperar, canalizando energia, não exatamente para o sexo, mas para desejos e objetivos, sejam profissionais, artísticos ou pessoais que gerarão um determinado grau de satisfação: “A teoria da libido será articulada com todo o processo de desenvolvimento do psiquismo, visto que este será pensado pela maneira como são estabelecidas as relações entre os desejos e seus „objetos” (...)” (Fulgencio, 2002, p. 105).

Nesse contexto, se o homem contemporâneo torna-se alvo fácil da depressão, das relações superficiais, do comodismo e do esvaziamento de si, o que dizer da juventude que não viveu outras épocas, tampouco tem amadurecimento emocional para subsistir à atual conjuntura social? A busca por padrões de beleza que, supostamente, não poderão ser alcançados; o desejo enfurecido pelo ter; a vontade de satisfazer o outro por medo de não ser aceito tornou-se um problema no seio familiar, nas escolas, no meio juvenil e, principalmente, nas redes sociais. Segundo Han, a cultura digital promove, para além da exposição, o prazer instantâneo.

É necessária uma ação efetiva e vertiginosa para minimizar os efeitos nocivos, causados pela desvalorização das relações na civilização atual. Isto posto, o presente artigo tem por finalidade levar ao autoconhecimento e amadurecimento estudantes de Ensino Fundamental II, partindo do pressuposto de que a valorização das identidades autênticas contribui indubitavelmente para a formação realista e saudável dos vínculos humanos. Além disso, a discussão favorece uma análise crítica sobre a influência da cultura de consumo no dia a dia, o desejo e o prazer instantâneos que desclassifica o *outro* e faz do *eu* um escravo da superficialidade, característica encontrada no que Bauman (2001) nomeia de modernidade líquida. Ainda sobre o tema, é importante conscientizar o jovem sobre a influência exercida pela internet que, diariamente, bombardeia o universo juvenil, oferecendo prazeres instáveis e criando expectativas fantasiosas.

MELANCOLIA E SUA CORRELAÇÃO COM A ADOLESCÊNCIA

Desde o primeiro capítulo, a obra de Byung – Chul Han discorre sobre viver em uma cultura na qual sempre estamos a nos comparar e competir, sob uma concepção do que é igual, em que a positividade de consumo põe fim à alteridade, ao negativo e às diferenças em detrimento da incapacidade de realização de experiências com o outro. Portanto, compreende-se que estamos desconectados com o tempo do amor, em nossas possibilidades infinitas de escolha, o que termina por gerar preconceitos e equívocos, em função da racionalização e da neutralização das emoções. Chul Han (2017) afirma que nos tornamos cada vez mais narcisistas. Nesse ponto, reside a dialética do desastre, da melancolia, da depressão pelo sucesso, além de outras síndromes (Burnout), que se apresenta como impossibilidade do amar.

Na verdade, “[...] o sujeito do amor próprio estabelece uma delimitação negativa frente ao outro em benefício de si mesmo”. Para o autor, o eros vence a depressão no momento em que permite uma experiência estética com o outro em sua alteridade, pois a “[...] atopia do outro mostra ser a utopia do eros”. A experiência estética é original e livre em relação ao regramento moral, ético, político e científico (Han, 2017, p. 9-10).

Nesse sentido, o fim do amor não se dá pela quantidade de opções, mas sim pela extinção do outro, aquele sujeito diferente que desperta a paixão. Estamos em uma sociedade destinada, cada vez mais, a conviver com o narcisismo e isso nos impede de perceber a beleza existente na diversidade e nos enjaula em nós mesmos, tornando-nos iguais. A depressão é relatada pelo autor como uma doença narcisista, formada pelo excesso do *eu*, que leva o ser ao cansaço. Por essa razão, o *Eros* seria a cura para essa doença, pois acompanha um esvaziamento voluntário de si.

Na adolescência, essa realidade fica ainda mais evidente, pois ensinar sobre o amor, essencialmente nessa fase da vida, exige respeito, paciência e compreensão sobre o assunto. Para além destas questões, é preciso mostrar exemplos e falar de quando os amores não pareciam tão líquidos, dando uma concepção do que é real e concreto nas relações afetivas. Bauman e Leoncini (2018, p. 13) mencionam que “[...] os jovens são a fotografia dos tempos que mudam”, ou seja, são os que atentam para o olhar nos sentidos mais fortes, em conexão aos movimentos que, pela modernidade apresentada, restituem práticas sociais em novas composições significativas, identitárias e relacionais. Logo, a

discussão se dá pela ideia de *Sociedade do Cansaço* e da sua autoexploração, na busca dos ilimitados meios de viver e dos prazeres momentâneos, terminando por se distanciar de uma interação com o outro-diferente (negativo) e partir da busca de um outro-igual (positivo). A relação com o outro é geralmente “caos e desordem” que nos força a pensar, repensar e transformar, resiniificando o nosso viver biográfico.

VÍTIMAS E ALGOZES DO NÃO – PODER – PODER

“Tudo é possível!”, respondeu, certa vez, uma mãe ao seu filho adolescente. “Você será tudo aquilo que quiser”, completou. Falas como essa são comuns no diálogo entre pais e filhos na contemporaneidade, especialmente com relação aos jovens, em plena fase de maturação de suas capacidades biopsíquicas. Um pouco de bom-senso, e diríamos: “Não, filho, pode ser possível, mas não necessariamente seja plausível ou mesmo provável... nem tudo o que você deseja se realizará”. A adolescência de nossos filhos vê-se marcada profundamente por aquilo que Byung – Chul Han chama de “excesso de positividade”. É a “sociedade de desempenho” que promete a felicidade e o bem-estar material, o sucesso imediato (palavra mágica!). Não à toa, nossos adolescentes apresentam inúmeras dificuldades para lidar com a alteridade, com o outro “totalmente outro”, como diria o filósofo esloveno Lévinas. Ao primeiro sinal de dificuldade ou conflito, segundo Corbanezi (2021), logo vemos o pranto desolador ou as crises de ansiedade e até depressão. Vivemos a “Era da ansiedade”, das sensibilidades e do medo, afirmam os historiadores! No regime neoliberal, que vive da gestão de crises, de ameaças catastróficas diárias (pandemias, guerras atômicas e ocaso climático), o medo e a ansiedade são mecanismos de poder:

Somos afligidos, sobretudo, por medos difusos, que são estruturalmente condicionados e, portanto, não podem ser atribuídos a eventos concretos. O regime neoliberal é um regime de medo. Ele isola o ser humano ao torna-lo empresário de si mesmo. A competição total e a crescente pressão por desempenho erodem a comunidade. O isolamento narcisista gera solidão e medo. Até mesmo nosso relacionamento conosco mesmos está cada vez mais marcado por medos: medo de falhar, medo de não atender às nossas próprias expectativas, medo de não acompanhar o ritmo ou medo de ficar para trás (Han, 2024, p.23).

Os filmes (ao menos os *blockbusters* americanos) e a literatura estão repletos de referências apocalípticas, cerradas para qualquer futuro de verdade (aquele imprevisível,

incalculável, não planejado de que falava Jacques Derrida em suas obras). É nesse clima de medo, de fechamento ao outro, sempre ameaçador de nossa (frágil) identidade, que formamos nossos adolescentes. Empurrados por um certo “regime de culpa”, oriundo de uma sociedade disciplinar, acabamos por eliminar a negatividade necessária para a formação deles. E não falamos apenas dos pais! A sociedade de massa e as redes digitais instituíram o entretenimento, com modo de ser no mundo, a tudo capturando de modo corrosivo. Dos programas de TV à política, tudo virou espaço do riso, gracejo ou gargalhada, mesmo que a respeito de temas graves. Os “anjos tronchos do Vale do Silício”, como bem disse Caetano Veloso, atuam na difusão desse estado de coisas, a pretexto de aumentar a liberdade humana e unir a humanidade na diferença, mas acabou por tornar-se máquina de propagação de violência, medo e frustração.

O excesso de positividade de nosso mundo produziu um esgotamento contínuo em todas as esferas da vida. Os adolescentes, encharcados de telas (experimente retirar o celular de seu alcance!), parecem inteiramente exaustos e fatigados. Até as “metodologias ativas” da pedagogia escolar aparentam, na ânsia da ação, do movimento, produzir a exaustão dos adolescentes, com o excesso de atividades, tarefas e contatos. Tudo tem de ser ativo, sem lugar para repouso (onde entra o pensamento nisso tudo?). Essa atmosfera, portanto, forma o ambiente no interior do qual construímos a educação dos jovens no Brasil.

Para Lipovestky e Serroy (2009), encontramos dificuldades de refazer os laços da “experiência erótica” dos adolescentes, do desejo de estarem uns com os outros, que não sejam nas “telas” entorpecedoras das sensibilidades e da empatia. De acordo com Han (2018), reintroduzir a negatividade do outro, ensinar a lidar com os conflitos e obstáculos naturais da vida em coletividade são ações urgentes nessa nova realidade de uma sociedade psicopolítica, marcada pelo narcisismo e pela autoexploração, travestida de sentimento de liberdade. Em sua obra mais recente, *O espírito da esperança: contra a sociedade do medo*, Byung – Chul Han apontou o caminho: “É necessário uma política da esperança, que crie uma atmosfera de esperança contra o clima de medo, contra o regime do medo” (Han, 2024, p. 30). A partir daí, reintroduzir o polo da negatividade na dialética da vida e fomentar um novo regime de relação, aberto ao novo, ao futuro, ao

comunitário não imunológico, à alteridade formadora, antes que o adolescente seja um adulto do medo.

FRAGMENTOS DO VIVER

Segundo o autor, o “mero viver” não é mais do que uma existência marcada pela superficialidade, isto é, pelas aparências, pela falta de profundidade, pela falta do viver bem. Han (2017) ressalta que a sociedade está sendo orientada para o consumo e produtividade, abrindo mão de buscar a sua própria autonomia, com o compartilhamento de experiências significativas e autênticas nos relacionamentos. Ou seja, na contemporaneidade, as relações não passam de um mero negócio. De acordo com Bauman (2001), na era da modernidade líquida, até mesmo o sexo tornou-se uma mercadoria, em que o jovem é consumidor e produto ao mesmo tempo.

Para Aristóteles, a pura aquisição de capital é perniciosa porque não é uma busca pelo bem viver, mas apenas uma busca do mero viver: “Por isso, muitas pessoas imaginam que esta seria a tarefa da economia ou administração da casa, e defendem reiteradamente a ideia de que se deve acumular bens monetários ou multiplicá-los infinitamente. A razão para pensarem assim é o esforço laborioso por viver, mas não para bem viver” (Han, 2017, p. 21).

Assim como na lenda *O Holandês Voador*, cuja tripulação é formada por zumbis, na sociedade atual, os jovens são dominados pelas ilusões provocadas pelas drogas, pelas baladas e pelos excessos que os levam a uma vida de futilidades. Boa parte desse descompasso é ocasionado pela ausência da família, devido ao excesso de trabalho. Como afirma Han (2017), a humanidade navega “sem rumo, sem descanso, sem paz”, não tendo tempo para uma vivência familiar com interações recíprocas. Diante da análise realizada, entende-se que a evolução pode estar contribuindo para uma vivência com maior mesquinhez e insatisfação, dependendo de quem a utiliza.

A CULTURA DA VULGARIZAÇÃO DO CORPO

A chegada dos meios tecnológicos tornou a pornografia virtual cada vez mais crescente na sociedade contemporânea, deturpando os nossos jovens e tornando-os suscetíveis à ação de pessoas mal-intencionadas, inclusive pedófilos. Facebook,

Instagram, WhatsApp e TikTok são alguns dos mecanismos responsáveis pela multiplicação desse tema que se tornou um dos mais preocupantes para as famílias modernas.

Além do ataque por meio das redes sociais, a juventude é bombardeada frequentemente pelos modismos culturais que despertam o erotismo inescrupuloso e abrem espaço para a sexualidade negligente. Em nosso país, temos um exemplo clássico da arte usada como meio, para vulgarizar as relações: os bailes funks, como são hoje representados nos subúrbios do Rio de Janeiro. A fusão música e dança nesse estilo recorrem ao apelo sexual, influenciando os comportamentos; distorcendo percepções e valores, e caminhando para a objetificação do *Eros*. Para Han “a nudez exibida ao olhar, sem mistério e sem expressão, aproxima-se da nudez pornográfica” (Han, 2017, p. 29). A perspectiva capitalista, se aproveitando disso, buscar comercializar o amor, fazendo dele um “negócio” rentável, em que o outro é apenas uma mercadoria. O estímulo à cultura do “ser narcisístico” não comunga com a apreciação do outro, proposto na obra de Chul-Han. Ao contrário, incita a gratificação instantânea, encontrada nas relações superficiais, e desencoraja as pessoas a construírem relacionamentos profundos e duradouros. “O capitalismo acentua a pornografização da sociedade, expondo e exibindo tudo como mercadoria. Ele não conhece nenhum outro uso da sexualidade. Profana o eros em pornografia” (Han, 2017, p. 29).

A visão distorcida da sexualidade exclui o autoconhecimento e põe em risco a integridade do indivíduo, no que se refere ao consentimento das relações, levando-o, muitas vezes, a problemas emocionais de baixa autoestima, ansiedade e falta de confiança, elementos indispensáveis para a construção de relacionamentos saudáveis.

SOCIEDADE DA IMAGEM – “REAL FANTASIA”

O autor explica que as imaginações humanas, na atualidade, são permeadas por interferências midiáticas e carecem de informações substanciais, pois “a falta de informações levaria a supervalorizar alguém, atribuir-lhe uma mais-valia ou a idealizá-lo (Han, 2017, p. 39). À medida que surgem plataformas digitais de interação social, novas modalidades tecnológicas se desenvolvem, promovendo um distanciamento

progressivo da realidade. Nesse contexto, essas dinâmicas, se intensificam e disseminam, com velocidade crescente, padrões distorcidos que induzem os indivíduos a viverem em uma espécie de fantasia.

Ao ocultarem suas dificuldades e os desafios reais de suas vidas, muitos acabam aspirando à hipervisibilidade de uma versão idealizada de si mesmos na internet, por meio dos diversos dispositivos de comunicação virtual. Consequentemente, o número de adolescentes que se perdem na busca por autenticidade e aceitação aumenta, tornando-se visivelmente vulneráveis a esses meios. Soma-se a isso o mundo globalizado em que vivemos, no qual os indivíduos adotam comportamentos padronizados, em uma lógica que busca acelerar e intensificar a circulação de bens de consumo, mercadorias, informações e capital financeiro. Enquanto acreditam ser únicos, os sujeitos estão, na verdade, sendo moldados por novos padrões impostos pela cultura do consumo.

Em relação aos anseios por experiências amorosas (Eros), Han (2017) afirma que os “sentimentos, em grande medida de maneira imaginativa”, estão subjugados principalmente pelo “mercado de bens de consumo e pela cultura midiática” (Han, 2017, p. 41). Nas redes sociais, buscamos exibir cada conquista do cotidiano em troca de aprovação e reconhecimento social. Expondo nossas informações ao público, compartilhamos fragmentos idealizados da vida, omitindo as dificuldades e desafios cotidianos. Ao final, tudo se apresenta como belo e perfeito.

Com o fácil acesso à informação, muitos não se preocupam em verificar a veracidade dos conteúdos pessoais expostos nas redes, priorizando a aceitação social. Esse recurso, centrado na valorização da aparência, é utilizado para limitar e controlar as escolhas, inclusive na busca pelo “par ideal”, como ocorre com jovens e adultos que aspiram a um amor perfeito. Além disso, a racionalização e a crescente padronização do “belo” intensificam e limitam os critérios de escolha. “A hipervisibilidade caminha lado a lado com a desconstrução dos umbrais e dos limites. É o *telos* da sociedade da transparência” (Han, 2017, p. 45). As imaginações contemporâneas estão saturadas de informações, o que leva a um falso controle sobre as emoções, tornando os sujeitos incapazes de conter certos desejos e anseios amorosos, submetendo-os a mecanismos que alimentam sonhos fantasiosos.

Em suma, o avanço da tecnologia contribui para o distanciamento das relações afetivas, que atualmente são vagas e voláteis. “(...) os muros que são erigidos hoje em dia não movem mais as fantasias, pois não geram o outro. Ao contrário percorrem o inferno do igual que seguem apenas as leis econômicas” (Han, 2017, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre adolescente e alteridade na sociedade atual é marcada por uma dissociação ou ausência de experiência erótica, fruto de uma sociedade do desempenho em que o poder, a positividade, o sucesso, a felicidade e o bem-estar eliminam a negatividade, ou seja, o outro como elemento da dialética da contradição. Nessa conjuntura, os jovens se perdem e entram em um jogo de disputa, sofrendo consequências como, bullying, conflitos internos e externos, que os levam à depressão e ansiedade, dentre outros transtornos psíquicos. A abundante quantidade de informações dispensadas pelas redes sociais nos gera grandes expectativas; imaginamos um amor perfeito e fracassamos nessa busca. O imaginar de olhos fechados cede lugar à busca pelo amor enquanto consumo e, assim, torna-se narcisista. Reconhecer-se como alguém que pode amar e ser amado, mesmo com seus defeitos e qualidades, é necessário, para que não gere a agonia do *Eros*. Conforme amadurecemos, percebemos que, mesmo amedrontados, o amor pede a coragem e a ousadia de fechar os olhos e de se permitir ser vulnerável. É imprescindível encontrar, pois, a junção entre o equilíbrio do comportamento e do pensamento. Pois, o *Eros* necessita de tempo vivido, e experiências plurais.

REFERÊNCIAS

- APULEIO, Lucio. *Eros e Psiquê*. São Paulo: FTD Educação, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. LEONCINI, Thomas. *Nascidos em tempos líquidos: transformações no terceiro milênio*. Tradução: Joana Angélica D'Avila Melo. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- CORBANEZI, Elton. *Saúde mental, depressão e capitalismo*. São Paulo: Unesp, 2021.
- DUNKER, Christian; INGO, Lenz. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo, 2015.

FULGÊNCIO, Leopoldo. *A teoria da libido em Freud como uma hipótese especulativa*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

HAN, Byung - Chul. *Agonia do Eros*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung - Chul. *O espírito da esperança*: contra a sociedade do medo. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

HAN, Byung - Chul. *Psicopolítica*: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyné, 2018.

HAN, Byung - Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução: Enio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global*: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CAPÍTULO X

GESTÃO ESCOLAR, DOCENTE MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SOCIEDADE: RELAÇÕES NECESSÁRIAS PARA O SÉCULO XXI**Crícia Ramos Costa⁶⁴; Hebert Silva dos Santos⁶⁵.****DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-10**

RESUMO: O presente artigo integra a conclusão da disciplina “Feminismo e Marxismo”, ofertada no segundo semestre de 2024 pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estudo tem como objetivo examinar a presença de docentes do gênero masculino na Educação Infantil, problematizando as percepções sociais dos responsáveis por crianças atendidas por esses profissionais e analisando o papel da gestão escolar na mediação dessas interações. Para tanto, adotamos como metodologia o relato de experiências de uma creche situada no município de Nova Iguaçu no ano de 2024, articulando essa análise aos fundamentos teóricos do marxismo.

PALAVRA-CHAVE: Gestão Escolar. Docente Masculino. Educação Infantil.

SCHOOL MANAGEMENT, MALE TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SOCIETY: NECESSARY RELATIONSHIPS FOR THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: This article is part of the conclusion of the discipline “Feminism and Marxism”, offered in the second semester of 2024 by the Graduate Program of the School of Social Work of the Federal University of Rio de Janeiro. The study aims to examine the presence of male teachers in Early Childhood Education, problematizing the social perceptions of those responsible for children served by these professionals and analyzing the role of school management in mediating these interactions. To this end, we adopted as a methodology the report of experiences of a daycare center located in the municipality of Nova Iguaçu in the year 2024, articulating this analysis with the theoretical foundations of Marxism.

KEYWORDS: School Management. Male Teacher. Early Childhood Education.

“Pensamos demasiadamente e sentimos muito pouco. Necessitamos mais de humildade que de máquinas, mais de bondade e ternura que de inteligência. Sem isso a vida se tornará violenta e tudo se perderá...”

Charles Chaplin

64 Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), @gpecult.com.br, certificado pelo CNPq, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF). Formada em Pedagogia pela UNESA, Gestora Pública de Escola de Ensino Fundamental I por 10 anos, e desde janeiro/2024; Gestora na Creche Municipal Professor Carlos Alberto Horta Avelino. E-mail: criciaramos@gmail.com

65 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). <http://lattes.cnpq.br/9000662536187629>; <https://orcid.org/0000-0002-3221-552X>. E-mail: heberthss@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo integra a conclusão da disciplina “Feminismo e Marxismo”, ofertada no segundo semestre de 2024 pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estudo tem como objetivo examinar a presença de docentes do gênero masculino na Educação Infantil, problematizando as percepções sociais dos responsáveis por crianças atendidas por esses profissionais e analisando o papel da gestão escolar na mediação dessas interações. Para tanto, adotamos como metodologia o relato de experiências de uma creche situada no município de Nova Iguaçu no ano de 2024, articulando essa análise aos fundamentos teóricos do marxismo.

Entretanto, a presença masculina na docência, especialmente na Educação Infantil, enfrenta resistências e desafios, uma vez que o imaginário social, fortemente influenciado por heranças culturais e históricas, tende a considerar essa função como essencialmente feminina. Tal percepção gera barreiras para a aceitação dos docentes do gênero masculino nesse campo de atuação. Paradoxalmente, no entanto, a história da Pedagogia revela que a profissão teve suas origens com a presença predominante de homens.

O surgimento da Pedagogia remonta à Grécia Antiga, aproximadamente no século V a.C., em um período de transição no qual as explicações religiosas começaram a perder seu monopólio sobre a compreensão da realidade, abrindo espaço para o desenvolvimento do pensamento racional e filosófico. Nesse contexto, a busca por respostas embasadas na razão impulsionou reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Aranha (2006, p. 66), os filósofos da época passaram a questionar aspectos fundamentais da prática educativa, indagando: “Por que ensinar? Para que ensinar? Qual a melhor forma de ensinar?”. Essas inquietações marcaram o início de uma abordagem sistematizada da educação, que viria a influenciar profundamente os modelos pedagógicos posteriores.

Particularmente em Atenas, o conceito de educação passou por uma ampliação significativa com a evolução do significado da palavra *paidagogos*. Inicialmente, esse

termo designava o escravizado⁶⁶ responsável por conduzir e acompanhar a criança no percurso entre sua residência e os espaços de ensino. Com o tempo, no entanto, o significado foi expandido para abarcar a totalidade da teoria e prática educacional. Segundo Aranha (2006, p. 67), “os gregos esboçaram as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica e assim influenciaram por séculos a cultura ocidental”. Essa sistematização inicial do pensamento educacional estabeleceu bases que permaneceram centrais na organização da pedagogia ocidental ao longo dos séculos.

Nas palavras de Aranha:

A palavra *paidagogos* nomeava inicialmente o escravo que conduzia a criança. Com o tempo o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação. [...]. Os gregos esboçaram as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica e assim influenciaram por séculos a cultura ocidental (2006, p. 67).

Ao transpor essa reflexão histórica para a contemporaneidade, observa-se que a presença de docentes do sexo masculino na Educação Infantil ainda se configura como uma exceção, visto que a escolha por cursos de formação docente por homens continua restrita a uma minoria. Essa baixa representatividade masculina na docência para a primeira infância reflete não apenas dinâmicas de gênero historicamente construídas, mas também resistências socioculturais que reforçam estereótipos sobre o papel do gênero masculino no cuidado e na educação de crianças pequenas.

Essa questão se tornou particularmente evidente na experiência da gestora educacional que acompanhou e interveio em uma situação de resistência da comunidade escolar em relação à atuação de um professor do sexo masculino em uma creche no município de Nova Iguaçu. Quando a unidade foi inaugurada, profissionais recém-aprovados em concurso público – tanto homens quanto mulheres – foram designados para atuar na docência de crianças de dois e três anos. No entanto, antes mesmo da efetivação do trabalho desses educadores, parte da comunidade manifestou preocupação preconceituosa em relação à presença masculina nesse contexto, o que exigiu da gestão escolar uma mediação ativa para garantir o respeito e a legitimidade do exercício profissional independente do gênero do docente com crianças entre 02 e 03 anos.

⁶⁶ Atualmente prefere-se o uso do termo escravizado no lugar de escravo como forma de delimitar ser uma situação imposta para com a pessoa e não uma condição *sine qua non* do sujeito.

Naquele dia, mais de vinte mães, ao deixarem seus filhos na escola, cercaram a diretora em um movimento coletivo de questionamento e inquietação. A presença de um professor do sexo masculino na Educação Infantil gerou um intenso debate entre as responsáveis, que expressaram dúvidas sobre sua idoneidade e sobre a adequação de sua atuação em um ambiente tradicionalmente associado ao cuidado feminino. Entre as principais preocupações levantadas estavam: como esse profissional conduziria as atividades pedagógicas e interações com as crianças? De que maneira ele auxiliaria os alunos nas idas ao banheiro? Como garantiria a troca de fraldas sem comprometer a integridade física e emocional das crianças, assegurando que não ocorressem situações de abuso?

Diante da situação instaurada, a equipe gestora precisou mobilizar um esforço significativo para acalmar o grupo e desconstruir os receios manifestados. Foi necessário esclarecer que os profissionais recém-chegados eram devidamente qualificados, preparados para atuar com as especificidades do desenvolvimento infantil e comprometidos com os princípios éticos da docência. A diretora enfatizou que, além do conhecimento pedagógico, a função docente nessa etapa da educação demanda práticas de cuidado essenciais, como oferecer água e alimentação, auxiliar na escovação dos dentes e, sobretudo, proporcionar acolhimento afetivo. Isso inclui gestos como segurar no colo, confortar e elogiar as crianças, elementos fundamentais para a construção de um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento infantil. A necessidade de toque e contato físico, inerente ao trabalho com crianças pequenas, foi abordada como um aspecto legítimo e imprescindível da atuação profissional, independentemente do gênero do educador.

No livro *Abuso: A Cultura do Estupro*, Ana Paula Araújo (2020) apresenta uma pesquisa abrangente, conduzida ao longo de vários anos e em diversas regiões do Brasil, revelando dados cruciais para a compreensão da violência sexual contra crianças. Seu estudo evidencia a complexidade e a gravidade desse fenômeno, destacando fatores estruturais que contribuem para a perpetuação do abuso infantil. Entre os principais achados da autora, destacam-se:

1. Crianças atacadas por pessoas conhecidas demonstram mudança de comportamento e se calam;

2. As crianças são de fato as mais atingidas;
3. A maioria dos abusadores são homens, mas há mulheres que também cometem estupro;
4. Os estupradores de crianças não costumam ter doenças psiquiátricas, são covardes mesmo;
5. Geralmente o abusador é alguém muito próximo da vítima criança: pai, padrasto, primo, tio, avô: o maior perigo está dentro de casa!
6. 1/5 das vítimas são meninos por volta dos 7 anos de idade;
7. 81% das vítimas são meninas entre 10 e 13 anos.

Os dados analisados referem-se aos anos de 2017 e 2018 e indicam que apenas cerca de 10% dos casos de abuso são oficialmente registrados, uma vez que muitas vítimas, por diversos fatores, não denunciam seus agressores. Esse subdimensionamento estatístico é um reflexo das dificuldades enfrentadas pelas vítimas para romper o silêncio, seja por medo de represálias, vergonha, falta de apoio ou desconfiança nas instituições responsáveis pela proteção. Além disso, a disseminação de informações fragmentadas e o sensacionalismo midiático contribuem para a amplificação do medo coletivo, especialmente entre aqueles que não têm acesso a dados oficiais e análises aprofundadas sobre o fenômeno. Esse cenário favorece a propagação de preconceitos, dificultando a construção de relações sociais baseadas na confiança e no respeito, além de impactar diretamente a percepção sobre instituições educacionais – especialmente as públicas – e sobre os profissionais que nelas atuam.

Nesse contexto, coube à Direção Escolar intervir por meio de uma reunião institucional, na qual o docente foi oficialmente apresentado à comunidade escolar. Esse momento foi fundamental para que ele pudesse expor sua trajetória profissional, evidenciando sua qualificação e experiência na área da Educação Infantil. Além disso, a reunião trouxe à tona uma reflexão essencial: a ideia de que o cuidado e o afeto não são prerrogativas exclusivamente femininas. O exercício da paternidade, assim como o da maternidade, envolve práticas de atenção, zelo e carinho, independentemente do gênero. A resistência inicial das famílias, portanto, revelou não apenas um receio em relação à presença masculina no ambiente escolar, mas também um reflexo de concepções enraizadas sobre os papéis de gênero e suas relações com o cuidado infantil. Será que

essa percepção do papel masculino na paternidade também não reflete em como essas paternidades sem afetos e cuidados no seu convívio com essas crianças?

Essa situação remete a uma questão estruturalmente mais ampla: a construção social das identidades de gênero. Trata-se de um fenômeno que vai além das diferenças biológicas entre machos e fêmeas, comuns a todos os mamíferos, e se insere em um sistema de relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres (aqui adentramos a esfera do gênero). Na sociedade, o que significa ser homem ou ser mulher não é determinado apenas pelo sexo biológico, mas por uma construção social que estabelece normas, expectativas e atribuições diferenciadas para cada gênero. Dessa forma, a resistência à presença masculina no ambiente da Educação Infantil não se fundamenta em dados concretos sobre a competência profissional dos educadores, mas em concepções culturalmente construídas que associam o cuidado e a educação na primeira infância exclusivamente à figura feminina. Compreender essa dinâmica é essencial para promover mudanças que possibilitem maior equidade de gênero nos espaços educativos, ampliando a participação de homens e mulheres de maneira igualitária e sem estigmas.

A escola, mesmo quando voltada para a Educação Infantil, abrangendo crianças de 2 e 3 anos, deve ser compreendida como um espaço fundamental para a construção de valores pautados na equidade, no respeito às diversidades e na desconstrução de estereótipos sociais. Enquanto instituição socializadora, a escola tem um papel crucial na formação de sujeitos críticos, sendo inaceitável que funcione como um ambiente de reprodução de preconceitos e ideologias sexistas que reforçam a divisão rígida de papéis de gênero.

Desde a Segunda Guerra até os dias atuais, a família vem sofrendo grandes transformações com relação às ideias sobre infância, sobre o lugar social destinado às mulheres e nas relações entre os sexos, como testemunham os intensos debates no interior da sociologia da família. (Venturini; Thomasini, 2013, p. 11z)

Além disso, é essencial reconhecer que a Educação Infantil é uma etapa crucial do desenvolvimento humano, na qual as crianças começam a formar sua percepção sobre o mundo e as relações sociais. Portanto, um ambiente educacional que naturaliza a exclusão ou a desconfiança em relação a determinados profissionais com base em seu gênero não apenas reforça desigualdades, mas também limita as possibilidades de

aprendizagem e convivência dos próprios alunos. Assim, garantir a presença e a valorização de professores homens nesse segmento da educação é um passo fundamental para ampliar as referências infantis sobre masculinidade, cuidado e afeto, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com a industrialização e a ascensão do sistema capitalista como modelo econômico predominante, profundas transformações ocorreram nas relações de trabalho e na hierarquização das profissões. Essas mudanças impactaram significativamente a valorização das ocupações, redefinindo os critérios de prestígio social e econômico atribuídos a diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a docência, que até então era uma carreira de prestígio associada a uma elite intelectual, passou por um processo de desvalorização progressiva. Um dos fatores determinantes para essa mudança foi a crescente participação feminina na profissão, fenômeno que, aliado a dinâmicas econômicas e culturais, resultou na redução salarial e na precarização das condições de trabalho dos docentes.

A análise do processo de feminização do magistério e do consequente afastamento dos homens dessa esfera profissional exige uma compreensão histórica das tensões e conflitos que marcaram a sociedade brasileira ao longo dos séculos. Souza (2011) destaca que esse fenômeno está inserido em um contexto mais amplo de estruturação patriarcal e machista, fortemente influenciado pela herança colonial portuguesa. A educação no Brasil, desde seus primórdios, refletiu as desigualdades e hierarquias de gênero presentes na organização social, perpetuando a exclusão de determinados grupos e reforçando padrões tradicionais que associavam a mulher ao espaço doméstico e ao cuidado infantil.

Até meados do século XIX, o Brasil era predominantemente uma sociedade agrária, cuja estrutura social era rigidamente dividida entre senhores e escravizados. Nesse cenário, a presença feminina na esfera pública era praticamente inexistente, uma vez que a organização social destinava às mulheres o papel exclusivo de cuidadoras do lar e da família. No entanto, com o avanço do século XIX, as mudanças econômicas, políticas e sociais impulsionaram um processo gradual de urbanização, que trouxe consigo novas dinâmicas de trabalho e educação. A ampliação do acesso das mulheres à formação acadêmica e ao mercado de trabalho, embora ainda limitada e marcada por restrições, possibilitou sua inserção no magistério. Entretanto, essa inclusão ocorreu sob

condições de desigualdade, refletindo uma concepção de docência como uma extensão do papel materno, o que contribuiu para a naturalização da feminização da profissão e sua consequente desvalorização social e econômica.

Durante esse período colonial e os primeiros anos da independência, a educação no Brasil era uma prerrogativa quase exclusiva dos homens da elite, um reflexo da organização social hierárquica que subjugava a mulher a um papel secundário na esfera pública. As mulheres, vistas como seres inferiores em relação aos homens, eram socialmente orientadas para funções voltadas à preservação da moral, à manutenção da ordem social e ao trabalho filantrópico, áreas que reforçavam a construção de sua identidade como cuidadoras e formadoras de valores familiares. Esse quadro de subordinação social também se refletiu nas políticas educacionais da época, que não viam na formação feminina uma necessidade de ampliação intelectual, mas apenas uma instrução que reafirmasse os valores morais e religiosos da sociedade patriarcal.

De acordo com Souza (2011), a promulgação da primeira lei sobre ensino público e gratuito, em 1827, representou um marco importante para o acesso das mulheres à educação formal no Brasil. No entanto, essa conquista foi condicionada a uma formação restrita, voltada essencialmente para o desenvolvimento de habilidades morais e religiosas, em conformidade com os preceitos da doutrina católica, além de atividades voltadas ao serviço doméstico e à formação de caráter. Essa educação, longe de ser integral ou inclusiva, reforçava o papel submisso da mulher, limitando seu acesso a conhecimentos que fossem além das funções domésticas. Enquanto isso, o magistério, profissão fundamental para a educação de crianças e jovens, era predominantemente exercido por homens, mas a desvalorização dessa profissão, associada aos baixos salários oferecidos pelo Estado, resultou na falta de interesse masculino por essa área, levando à feminização da docência, conforme destacado pelo autor.

Saffioti (2013) também contribui para a compreensão desse processo ao ressaltar a limitação da educação feminina da época, que, em função do papel social da mulher, considerava irrelevante o ensino de disciplinas como geometria e aritmética, restringindo-se apenas ao ensino das operações matemáticas básicas. Isso demonstra o caráter utilitário e restritivo da educação feminina, que não vislumbrava, em nenhum momento, a possibilidade de uma formação que ampliaria o horizonte intelectual das mulheres, mas

sim o preparo para um papel social limitado à esfera doméstica e moral. Dessa maneira, a educação feminina na sociedade brasileira do século XIX estava imersa em uma lógica de reprodução das desigualdades de gênero, que se reflete até hoje em muitas das discussões sobre o papel da mulher no campo educacional e profissional.

Como aponta Saffioti, diferentes para gêneros diferentes,

Quanto à remuneração, a lei consagrava a igualdade de salários entre mestras e mestres. Todavia, como o ensino de geometria constituía o critério para o estabelecimento dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as com pior remuneração. (Saffioti, 2013, p. 275)

A Revolução Industrial, ao promover profundas mudanças nas estruturas econômicas e sociais, impulsionou os homens a buscar melhores salários e carreiras mais estáveis, o que resultou no deslocamento de muitos profissionais masculinos de áreas como a docência, abrindo espaço para a crescente inserção de mulheres nesse campo. Para muitas mulheres, essa transição representou uma oportunidade de contribuir significativamente para a educação infantil, ao mesmo tempo em que possibilitava a elas o acesso ao estudo e ao trabalho remunerado. No entanto, o ingresso feminino no magistério foi acompanhado de uma naturalização da profissão como uma extensão das responsabilidades maternas, o que resultou na construção de um discurso que associava o trabalho docente às qualidades femininas, como o afeto, o cuidado e a capacidade de ensinar com carinho.

Essa visão, que vinculava a mulher ao papel de cuidadora e educadora emocional, foi instrumentalizada para justificar a feminização do magistério e, ao mesmo tempo, a desvalorização dessa profissão. O trabalho das mulheres na educação foi, em grande parte, concebido como um ato de “ajuda” às crianças, que, no imaginário social da época, dependiam não apenas de uma educação formal, mas de uma formação moral e emocional que as mulheres estavam naturalmente predispostas a fornecer. Nesse cenário, o Estado, ao reconhecer as mulheres como agentes capazes de exercer essa função “por amor” e vocação, justificava a manutenção de baixos salários e a falta de investimentos nas condições de trabalho.

Essa dinâmica não apenas contribuiu para a desvalorização do trabalho feminino, mas também consolidou a ideia de que a mulher deveria estar inserida na vida pública de

maneira a reforçar suas responsabilidades domésticas e altruístas, sem questionar o valor do seu trabalho na esfera educacional. O magistério, dessa forma, tornou-se uma profissão em que o afeto e a dedicação “por amor” eram mais valorizados do que a formação profissional, perpetuando a ideia de que as mulheres, por sua natureza, estavam predispostas a realizar atividades que, além de desvalorizadas economicamente, reforçavam seu papel submisso na sociedade brasileira. Essa situação refletiu e fortaleceu as desigualdades de gênero no campo da educação e da força de trabalho, limitando as possibilidades de reconhecimento e valorização das mulheres como profissionais em pé de igualdade com os homens.

Marx define a força de trabalho da seguinte forma, em *O Capital*, Volume 1:

Essa força produtiva do trabalho é determinada por múltiplas circunstâncias, dentre outras, pelo grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e da sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais (Marx, 2023, p. 118).

Para o exercício da docência, é imprescindível que o profissional, independentemente de seu gênero, possua a formação adequada, compreenda a criança como um ser social, histórico, emocional, biológico e cultural, entre outros aspectos fundamentais ao processo educativo. O educador deve ter um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento humano e infantil, além de adotar um perfil profissional crítico e criativo, que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades na promoção intelectual e social da criança. Nesse sentido, cabe ao professor compreender as necessidades específicas de cada faixa etária, articulando o currículo e oferecendo atendimentos personalizados que atendam às demandas individuais de cada aluno, dentro das responsabilidades educacionais que lhe são atribuídas. Diante disso, surge uma reflexão: somente a mulher se enquadra neste perfil de educadora?

O movimento de reconfiguração dos papéis de gênero, estimulado pela dinâmica capitalista, contribuiu para a reinterpretação das posições sociais de homens e mulheres, colocando em debate as concepções de feminino e masculino. A partir desse processo, emerge o que atualmente entendemos como a herança da cultura patriarcal, que sustenta a lógica sexista que ainda permeia as relações sociais, especialmente no campo educacional.

“Se o sistema trata como algo de menor valor o cuidado humano, ao olhar para os espaços da Educação Infantil e as profissionais docentes, isto se configura em práticas sexistas de desigualdades de gênero no âmbito da docência” (Silva, 2022, p. 1725).

O profissional que atua na Educação Infantil, independentemente de seu gênero, desempenha um papel crucial no processo de humanização, pois sua prática contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, a cultura herdada ainda carrega ideias preconceituosas que associam a presença de homens em contextos educativos com crianças de 2 e 3 anos a características consideradas “anormais”. Quando esses homens ocupam posições tradicionalmente atribuídas às mulheres, surgem estigmas relacionados à homossexualidade e à pedofilia, o que resulta na desvalorização de sua capacidade para exercer a docência, conforme aponta Connell (2013).

A sociedade impõe ao homem moderno comportamentos que se distanciam das expressões de afeto, sensibilidade e cuidado, características socialmente atribuídas às mulheres. Nesse contexto, a demonstração de afeto por parte de homens, especialmente em ambientes de cuidado infantil, muitas vezes é erroneamente interpretada como um indicativo de homossexualidade, associando-a a um estigma de doença, contágio e morbidez. Esta visão distorcida reflete a construção social que marginaliza a afetividade masculina no espaço educacional, sugerindo que tais comportamentos são análogos a desvios de conduta.

O preconceito enfrentado pelos docentes do sexo masculino na Educação Infantil, portanto, não se origina das crianças, mas de seus responsáveis, que frequentemente expressam receios relacionados à possibilidade de abusos ou agressões. Nesse cenário, perpetua-se, de maneira social e culturalmente enraizada, a ideia de que a mulher é mais apta para exercer o ensino infantil. A escola, enquanto instituição formadora, não pode se manter alheia a esse movimento, que é em grande parte impulsionado pela dinâmica capitalista e pela herança patriarcal, cujos reflexos perduram até os dias atuais. Em consonância com Vogel (2022, p. 30),

a luta feminina e feminista popular, nos territórios e nos espaços de trabalho, em sua heterogeneidade e diversidade, que se mostra capaz de colocar a emancipação de um projeto transformador de sociedade, de necessária superação do capitalismo para a emancipação de toda humanidade.

E quando dizemos que “a escola” deve estar atenta, chamamos a responsabilidade para a gestão escolar em que é necessário conscientizar a comunidade escolar nessa problemática e atrair os homens para a participação política dentro dos movimentos feministas para que a luta contra a diferença de gênero, a herança colonialista e do patriarcado sejam combatidas socialmente, à priori dentro desse espaço que chamamos de escola.

Essa questão nos faz observar que as partículas do feminismo devem ser pulverizadas desde a primeira infância mesmo com as crianças muito pequenas e crianças pequenas, e que o espaço escolar é o lugar perfeito para se propagar o respeito e incentivar questionamentos que colocam homens e mulheres em posições desiguais e hierárquicas, de que cada um deve ocupar seu papel na sociedade, de acordo com as convenções estabelecidas por ela.

Pensar em práticas de liberdade e em alianças com movimentos feministas constituem orientações políticas necessárias para perceber as práticas feministas em si e na formação de homens feministas como nascimento das mudanças nas relações sociais, reafirmando a importância de quebrarmos com práticas sexistas.

Como afirma hooks (2019, p. 50):

A luta para acabar com a dominação, a luta individual para se opor à colonização, deslocar-se de objeto para sujeito, expressa-se no esforço de estabelecer uma voz libertadora – aquela maneira de falar que não é mais determinada por sua posição como objeto, como ser oprimido, mas caracterizada pela oposição, pela resistência. Ela demanda que paradigmas mudem – que aprendamos a falar e também escutar, para ouvir de uma nova maneira.

Ainda estamos distantes de alcançar uma sociedade feminista, sendo necessário enfrentar a lógica sexista impregnada pelo capitalismo, cujas relações são constantemente marcadas pelo machismo. Nesse contexto, hooks (2019, p. 73) nos afirma que “Politicamente, o Estado patriarcal, supremacista branco, toma a família como base para doutrinar seus membros com valores favoráveis ao controle hierárquico e à autoridade coercitiva”. Ou seja, vivemos em um Estado que projeta uma ideia de família e, ao fazê-lo, produz o sexismo, criando uma visão de mundo que propaga o pânico moral e institucional.

A luta feminista é árdua e exige um esforço coletivo de enfrentamento que aponta para o processo de formação social iniciado desde a Educação Infantil. Nesse sentido, torna-se imprescindível trazer para o contexto educacional a questão da violência contra as mulheres, não apenas como forma de denúncia, mas também como resistência e instrumento de formação educativa, constituindo assim um importante atributo para a docência na Educação Infantil.

No campo da formação, é necessário abrir os horizontes para o feminismo, que nos permite refletir e problematizar a sociedade em que vivemos, entendendo-o como uma forma de resistência. Isso envolve incluir os homens como sujeitos políticos nos movimentos feministas, e além disso, considerar as diferentes identidades que também enfrentam preconceitos, como homens trans, travestis, mulheres trans, gays, lésbicas, deficientes e pessoas obesas, que também ocupam a docência na Educação Infantil e são afetados pela mesma lógica abordada neste artigo.

Os padrões impostos pela sociedade brasileira, estruturada pelo patriarcado, operam por meio de dispositivos que controlam e normatizam as relações de poder e a intolerância às diferenças. O gênero masculino na Educação Infantil é essencial para que as crianças convivam com uma referência masculina em seu cotidiano. No entanto, a inserção do homem nas profissões predominantemente femininas não deve ser vista como uma ameaça à sua masculinidade nem como uma renúncia aos privilégios sociais que lhe são atribuídos.

À medida que nos aproximamos da conclusão, é fundamental ressaltar nossa convicção de que um dia atingiremos um estágio em que homens e mulheres, enquanto sujeitos sociais plenos, terão acesso a oportunidades equitativas em uma sociedade fundamentada no respeito mútuo. Tal respeito não pode ser apenas um ideal abstrato, mas deve ser materializado em práticas que reconheçam a importância dos dois gêneros, evidenciando que tanto homens quanto mulheres desempenham papéis imprescindíveis no processo educativo, especialmente no contexto da Educação Infantil. Em um cenário ideal, seria a partir desse entendimento que poderíamos afirmar que a educação não é um campo exclusivo de um gênero, mas sim um espaço de construção coletiva, no qual as contribuições masculinas e femininas devem ser reconhecidas como igualmente valiosas para o desenvolvimento integral da criança.

A presença masculina no cuidado e na educação infantil pode representar uma mudança importante nas formas como as crianças percebem e se relacionam com a masculinidade, desafiando os papéis de gênero estereotipados. Ao incluir homens nesse contexto, abre-se a oportunidade de repensar as construções sociais sobre o que significa ser homem, promovendo uma sociedade que reconfigura as expectativas relacionadas ao gênero. Essa mudança não só amplia as perspectivas sobre as diversas formas de ser homem e mulher, mas também contribui para a desconstrução de preconceitos, favorecendo relações mais equitativas e menos limitadas por padrões rígidos de comportamento. Ao incorporar essa visão, a sociedade pode caminhar para um ambiente mais inclusivo e menos marcado por desigualdades de gênero.

Por fim, gostaríamos de concluir com a reprodução de uma carta escrita pela Diretora Juliana, da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Antônio Boldrin, situada em Piracicaba-SP, encaminhada às famílias e à equipe escolar em 18 de julho de 2019. Esta carta foi elaborada em decorrência da realização de um projeto na Semana contra a Violência às Mulheres, e representa um exemplo significativo de liderança escolar que não se limita a ações administrativas ou pedagógicas, mas se compromete de forma ética e ativa com as questões sociais urgentes que precisam estar no centro das práticas educativas. A ação da gestora reflete a necessidade de um posicionamento consciente e responsável, no qual a escola, enquanto espaço de formação integral, se coloca como um agente de transformação social, atuando para a conscientização e enfrentamento de problemas que impactam diretamente a sociedade. Eis o exemplo de uma gestora atuante que não se omite nem fecha os olhos para as questões sociais que precisam urgentemente estar na pauta de suas ações:

“Precisamos falar sobre as Anas, as Marias, as Carolinas, as Marielles, as Manuelas, as Joanas, as Danieles, e tantas outras que nos cercam e representam...” Ontem findamos nossa tarde com movimento intenso de viaturas policiais, helicóptero águia e semblantes assustados e apreensivos que pensavam o que haveria acontecido, a caminho de casa diversos homens, mulheres e crianças sentem-se preocupados, outros já parecem estar habituados com esse movimento e simplesmente passam olham e continuam. Quando iniciamos uma manhã nunca temos o planejamento completo de nosso dia, assim como quando nascemos não sabemos o destino que nos aguarda, vamos estabelecendo nossas relações familiares, sociais, escolares, profissionais e vivendo nossos dias na esperança da realização dos sonhos que almejamos. Hoje gostaria de pensar junto com vocês sobre os sonhos das mulheres:

filhas, mães, avós de todas as mulheres, pois o movimento de ontem infelizmente se refletia a perda de uma garota Daniele, mãe do nosso pequeno Gabriel, sim, estava mais próximo do que imaginávamos, e como representante dessa comunidade escolar e participante das histórias dessas mulheres sinto que preciso me colocar em nome de tantas outras. A violência em relação as mulheres no contexto nacional vem aumentando a cada dia, a mulher morre simplesmente por ser mulher e alguns cidadãos justificam essa violência com falas que perpetuam esse lugar da mulher como um ser que busca ser violentada, escrevo com o coração cheio de tristeza, mas preciso escrever, preciso dizer que se faz mais que urgente nos sensibilizarmos com a mãe que perde a filha, com o bebê que perde a mãe, com o pai, com a família e principalmente pelas Anas, Marias, Carolinas, Manuelas, Joanas, Danieles... que estão por aí sendo violentadas, muitas vezes essa violência não chega ser física, mas é psicológica, emocional, quando somos acometidas por chantagem, quando somos obrigadas a satisfazer vontades alheias, quando somos diminuídas e colocadas para baixo, pelo simples fato de sermos mulheres, aquelas que são consideradas historicamente FRÁGEIS... sabe meninas, sabe garotas, sabe mulheres de frágeis nós não temos nada, pois assumimos as responsabilidades de nossos lares, assumimos nosso lugar no mercado de trabalho e administramos a vida dos nossos filhos e de nossas filhas, fazemos isso com maestria, damos conta de realizar diversas tarefas ao mesmo tempo, somos mulheres, somos mães, somos profissionais, esposas, namoradas, e ainda estamos sempre buscando tempo para sonhar. Enfim, a mensagem que quero deixar para você mulher é que se existe alguém que deseja abafar, detonar, descartar, matar seu sonho, essa relação deve ser repensada, pois, precisamos estabelecer relações para que nossos sonhos sejam alimentados, as vezes nem que não seja possível realizá-los, mas que possamos estar junto com pessoas que nos impulsionem e sonhem conosco. Estamos aqui e buscamos alimentar o sonho das nossas crianças e deixar para elas uma sociedade mais justa, mais colaborativa, mais democrática, nosso maior sonho é que nossos meninos respeitem o valor das nossas meninas de maneira a respeitá-las, dessa forma, precisamos diariamente através do diálogo e das nossas relações pensarmos e repensarmos atitudes e ações junto as mesmas, pois socialmente não podemos mais reproduzir esse contexto triste e violento em relação às Anas, Marias, Carolinas, Marielles, Manuelas, Joanas, Danieles... Precisamos dar as mãos e estarmos juntas!!!

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ana Paula. **Abuso: a cultura do estupro no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica:**

repensando. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 04 fev. 2025.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUSA, Fernando Santos. **Gênero e trabalho pedagógico: o prisma do pedagogo homem nos anos de início da escolarização**. 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2287/1/2011_Fernando%20SantosSousa.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

VOGEL, Lise. **Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

VENTURINI, Angela Maria; THOMASI, Katia Barroso. **A feminização na educação infantil: uma questão de gênero**. Revista Científica Digital FAETEC: EDU.TEC, 8. ed., Ano V, v. 1, n. 1, 2013.

SILVA, Peterson Rigato da. **Homens feministas e a educação infantil – por uma pedagogia feminista**. Revista Zero-a-Seis. 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/55219/Downloads/Dialnet-HomensFeministasEAEducacaoInfantil-8729865%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/55219/Downloads/Dialnet-HomensFeministasEAEducacaoInfantil-8729865%20(2).pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

CAPÍTULO XI

FUNK: UM OLHAR ARTÍSTICO NAS COMUNIDADES DO RIO DE JANEIRO

Cristiane da Silva Pralon⁶⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-11

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo refletir a importância do gênero musical Funk dentro das comunidades do Rio de Janeiro e sua ascensão na sociedade, bem como entender como as letras desse estilo musical expressam a realidade desse grupo social. Através de uma análise histórico-literária do gênero musical Funk dentro do contexto periférico do Rio de Janeiro a partir das leituras propostas por Pier Paolo Pasolini dentre outros. Este ensaio encontra-se em desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Comunidade. Funk.

FUNK: AN ARTISTIC LOOK AT THE COMMUNITIES OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the importance of the Funk musical genre within the communities of Rio de Janeiro and its rise in society, as well as to understand how the lyrics of this musical style express the reality of this social group. Through a historical-literary analysis of the Funk musical genre within the peripheral context of Rio de Janeiro based on the readings proposed by Pier Paolo Pasolini among others. This essay is under development.

KEYWORDS: Music. Community. Funk.

“Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar...”
(Mc Cidinho e Mc Doca)

INTRODUÇÃO

O Funk, gênero musical, repleto de preconceitos por muitos e amado por outros teve sua origem segundo a historiadora Juliana Bezerra no sul dos Estados Unidos, nos anos 60, criado por músicos negros como Horace Silver, James Brown, George Clinton, entre outros, com combinações de vários ritmos musicais como blues, gospel, jazz e soul,

67 Graduada em Pedagogia e Letras (Língua portuguesa), atuando na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, RJ. (SEMED/BR). Especialista em Metodologias no Ensino de Ciências Naturais para docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Básica e formação de professores como Formadora Municipal dos programas Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4500048016186342>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2355-5859>. E-mail: crispralon@gmail.com

que faziam sucesso nos Estados Unidos. Funk ou Funky era utilizada pelos músicos do Jazz como forma de solicitar mais força ao ritmo musical surgindo uma música de batida permanente e de melodia dançante.

DESENVOLVIMENTO

O funk chega ao Brasil nos anos 70 através dos músicos Tim Maia (1943 -1998) e Tony Tornado (1970) que serão os responsáveis por misturar o ritmo funk americano à batida da música brasileira. Como também o radialista Big Boy (1943-1977) começou a promover os “Bailes da Pesada” no Canecão, no Rio de Janeiro, que neste momento funcionava como churrascaria. Ali tocava-se rock, soul, groove, funk, reunindo a juventude carioca. Quando os bailes no Canecão chegaram ao fim, Big Boy decidiu torná-los itinerantes e passou a tocar tanto na Zona Sul como na Zona Norte da cidade. Dessa maneira aparecem dois tipos de bailes: os de rock e os de música eletrônica, mais ligados ao som “Miami bass”, que eram conhecidos também como “baile funk”. O nome ficou, embora já não tivesse muita relação com o som original.

Na década de 80 os bailes Funk são realizados em ginásios de esportes ou quadras de escolas de samba e mistura uma batida eletrônica do hip hop e suas letras trazem o cotidiano das comunidades cariocas.

Nos anos 90, com o aumento da violência urbana e a invasão das favelas por forças policiais, as letras passaram a contar esta realidade, como percebemos no “Rap das Armas”. Por outro lado, o funk também foi usado para pedir direitos civis, como está claro em “Eu só quero é ser feliz”, ambas de MC Cidinho e MC Doca.

De acordo com Santos (2017), as pessoas que vivem nas comunidades cariocas têm sede de cultura e a música tem essa função significativa de estimular a sensibilidade, diversão, emoção, ritmo, informação, além de muitas das vezes também, expor questões reprimidas, principalmente relacionadas a determinados grupos da sociedade que são excluídos e marginalizados.

Nesse sentido, o chamado Funk tem um vasto campo que nos exporta toda uma relação social e humana a qual ainda tem muitas nuances a serem discutidas pela sociedade, pois esse gênero musical expressa uma realidade cruel e de sofrimento, além

de descrever as formas de repressão que mantêm esses sujeitos à margem da sociedade, mesmo que nos dias de hoje muitos jovens funkeiros tenham alcançado sua ascensão social.

O Funk nas comunidades cariocas é visto por muitos jovens como meio de marcar seu lugar na sociedade, anteriormente iniciado pelas elites cariocas, logo dissemina para as comunidades e com isso passa a ser visto como um estilo musical de apologia ao crime, ao consumismo, drogas, apologia sexuais, dentre outros. Muitos Mc, os cantores do funk como são chamados, foram investigados e até denunciados por denúncias de ligação com criminosos e por suas letras trazerem apologia ao crime (Cymrot, 2011).

Após tantos conflitos, e ao mesmo tempo euforia e controversas, vários movimentos se instauraram pelas comunidades a favor do estilo musical e no lugar das boates das elites, nas comunidades, o baile Funk regulamentado em 1996 pela lei municipal 2.518/96, a qual garante a realização do baile funk como manifestação cultural de caráter popular. Muitas outras leis e projetos foram regulamentados com a finalidade de concretizar a regulamentação dos bailes funks e do funk como movimento cultural. (Cymrot, 2011).

Para Pasolini o mundo é muito peculiar, e tudo a sua volta nos mostra uma literatura crítica. Ele nos traz reflexões referentes aos jovens dentro de algumas categorias sociais como os jovens trabalhadores, estudantes, capitalistas dentre outros. O autor escreve entre as décadas de 60 e 70 sobre a sociedade italiana a qual para ele vinha se degradando ao passo que deveria estar buscando desenvolver a cultura intelectual, pois a sociedade não buscava por suas tradições, mas buscava pela ideologia do dinheiro.

Por algum momento declara seu amor aos jovens populares, pois acreditava que eles estavam felizes com suas crenças tradicionais quando se depara com jovens que se desequilibram em prol do consumo (Savegnago, 2017).

Podemos observar até aqui que os jovens descritos por Pasolini se deixam romper pela sociedade consumista. E os nossos jovens das nossas comunidades cariocas, se assemelham ao que Pasolini retrata sobre os jovens italianos que se perdem e não querem reconhecer suas próprias histórias? Marginalizam sua identidade tentando se adequar a sociedade vigente? No que se difere dos jovens escritos por Pasolini os jovens moradores

das comunidades cariocas tentam por sua musicalidade construir uma sociedade a qual eles almejam e que para eles é um território hostil, onde só existe a pobreza, a desigualdade e a falta de educação.

Segundo Pasolini no que se denomina de “genocídio cultural” implica o poder da classe dominante impondo de forma discreta um modo de vida, ao qual os jovens habitam-se rapidamente, deixando modo tradicional de vida na tentativa de um novo modelo. Em sua concepção a sociedade do consumo é constituída em um verdadeiro fascismo.

Completo-se o ciclo. A subcultura do poder absorveu a subcultura da oposição e a tornou sua: com habilidade diabólica, fez pacientemente dela uma moda que, se não pode ser chamada propriamente de fascista no sentido clássico da palavra, é, porém, verdadeiramente de “extrema direita” (Pasolini, 1975/2020, p. 40).

Para o autor supracitado o consumismo se torna uma alienação e acaba por destruir o homem e sua cultura. Na abordagem do “discurso dos cabelos” Pasolini nos traz uma reflexão a respeito dos jovens cabeludos que trazia um movimento esquerdista em prol de sua liberdade, mas que com o passar do tempo a ideia dos cabelos já não parecia tratar o objetivo inicial e passou a um modismo que para o autor não mais os representaria.

O Funk que iniciará anteriormente se mostrava a favor de uma representatividade de um grupo social, que de alguma forma protesta em suas letras sobre o cotidiano, ou desejos de uma vida melhor em comunidade, hoje parece como Pasolini menciona aos “jovens cabeludos” tornou-se um objeto de consumo.

Analisemos um trecho da letra de Mc Cidinho e Mc Doca na letra de: Eu só quero ser feliz

... Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência.”

Os autores da música nesse trecho deixam claro a realidade vivenciada nas comunidades cariocas nos anos 90 e o desejo de um olhar pela sociedade para esses sujeitos que parecem estarem encarcerados pela violência marginalizada, pois os bailes funk nesse período viviam uma disputa de grupos rivais, os quais iam para o baile não pela música, mas para as brigas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música nas comunidades cariocas, principalmente o funk estabelece conflitos de classes dentro das próprias relações de comunidade. Muitos jovens sonham com uma vida melhor e para isso ou alcançam a sonhada fama e o reconhecimento ou realmente se vem encarcerados pela violência.

Atualmente o funk tem tido notoriedade conquistando mais prestígios e popularidade. Alguns artistas conseguiram levar o funk até a Europa como Mc Catra, Anitta dentre outros. Surgiram novas tendências no mundo do funk como o funk “ostentação” que vem, apesar do sucesso, sendo de alguma forma marginalizado, principalmente pelas grandes mídias.

A despeito das controversas vivenciadas por esse gênero musical, ele é um estilo que define de algum modo as comunidades do Rio de Janeiro retratando suas mazelas, preconceitos e realidade social. O funk do popular ainda é visto como estilo do negro, pobre e favelado. É apropriado ao mercado do consumo, mas ainda necessita de uma verdadeira intencionalidade cultural que deixa de discriminar e realmente faça valer os direitos de todos de modo igualitário e que os jovens funkeiros das comunidades possam mostrar suas boas autorias musicais independente do estilo. E não se deixem levar como bem nos mostrou Pasolini pelo fascismo do consumo que corrompe os indivíduos.

Que possamos nos inquietarmos e darmos grande importância as reflexões feitas por Pasolini no século XX e que nos direcione ao contexto aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Juliana. **Origem do funk** <https://www.todamateria.com.br/origem-do-funk/>

BRASIL, **Projeto de Lei nº 711/2018**. disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/>

CIDINHO & DOCA. **Rap da Felicidade** – letras.mus.br

CYMROT, Danilo (2011). **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica**. Dissertação de mestrado disponível em: <https://teses.usp.br> › disponiveis › tde-26082016-134709

PASOLINI, Pier Paolo, 1922-1975 P724e **Escritos corsários** / prefácio de Alfonso Berardinelli; tradução, apresentação e notas de Maria Betânia Amoroso — São Paulo: Editora 34, 2020 (1a Edição).

PESSOA, Davi (2020). **Paixão e filologia**. Campinas – SP, v.40, nº 2, pp.546- 562, jul./dez.2020. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/issue/view/1689>

SANTOS, Leonardo José dos (2017). **O dia em que o morro desce**: A literatura marginal como rampa de acesso das periferias às universidades. Revista Língua, literatura e ensino Unicamp, dez/2017 – vol. XIV

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro (2017). **Jovens, consumo e sexualidade**: diálogos entre Maria Rita Kehl e Pier Paolo Pasolini. Quadarns de Psicologia vol.19,nº 2, 193-203 <https://doi.org/10.5565/ver/qpssicologia.1411>.

CAPÍTULO XII

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARAGUAI

Alex Tomaz Barbosa de Oliveira⁶⁸; Stefânia Moraes Pinto dos Santos⁶⁹;

Verônica Barbosa de Oliveira Moraes⁷⁰; Antônio Cleide de Moraes⁷¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-12

RESUMO: O presente artigo, consiste em uma análise comparativa entre os sistemas educacionais do Brasil e Paraguai. No qual são apresentados brevemente os contextos históricos, políticos, culturais e sociais, nos quais os países estão inseridos. Posteriormente é apresentada a forma como é organizada a Educação no Brasil e no Paraguai. Propondo refletir sobre os sistemas educacionais de ambos os países, destacando as semelhanças e diferenças encontradas entre estes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Brasil. Paraguai.

THE CONTEXT OF EDUCATION IN BRAZIL AND PARAGUAY

ABSTRACT: This article consists of a comparative analysis between the educational systems of Brazil and Paraguay. In it, the historical, political, cultural and social contexts in which the countries are inserted are briefly presented. Afterwards, the way in which Education is organized in Brazil and Paraguay is presented. It proposes to reflect on the educational systems of both countries, highlighting the similarities and differences found between them.

KEYWORDS: Education. Brazil. Paraguay.

INTRODUÇÃO

A Educação é uma preocupação recorrente, que é abordada com maior ou menor intensidade em cada país. Esta pode ser tratada de vários aspectos, dentre eles: o direito a Educação e obrigatoriedade, finalidades da Educação, responsabilidades dos pais e valorização do professor (Urbaneski; Lamar, 2018).

Os estudos sobre a Educação no contexto dos países da América Latina apresentam olhares focados em perspectivas muito distantes, desconexas ou contraditórias. Nos países como Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai existem previsões quanto a responsabilidade com a Educação no texto constitucional e nas leis infraconstitucionais, com maior ou menor intensidade, sobre a temática posta, dentro das particularidades de cada país (Urbaneski; Lamar, 2018).

68 Universidad Leonardo Da Vinci – PY. Doutorando em Educação. <http://lattes.cnpq.br/2398623718108279>; <https://orcid.org/0009-0000-5372-4297>; E-mail: alextomaz8@gmail.com

69 Mestre Sistemas Agroindustriais, Bióloga, professora universitária. <https://lattes.cnpq.br/0989165673100858>; <https://orcid.org/0009-0002-7804-9720>; E-mail: stefaniazinha3@gmail.com

70 Professora de Língua Portuguesa do Estado da Paraíba. E-mail: veronicamoraes027@gmail.com

71 Técnico Administrativo do IFPB. E-mail: moraes.antonio@academico.ifpb.edu.br

A reeducação comparada almeja conhecer as condições que produzem os sistemas educativos, nos diversos países e regiões, permitindo compreender as diferenças e semelhanças para perceber, como cada país organizou, os requisitos da Educação.

Este artigo tem por objetivo analisar a história da educação comparativa entre o Brasil e o Paraguai desde o período colonial até os dias atuais. Utilizando-se de uma metodologia pautada na pesquisa exploratória, bibliográfica e documental sob a perspectiva/abordagem da Educação Comparada. Observando que cada país, a luz da Educação Comparada, prevê sua história, leis a responsabilidade frente a educação.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO HISTÓRICO

O Brasil localiza-se a leste da América Latina, em uma área de 8.547.403,50 km². O país foi colonizado por Portugal em 1500, em sete de setembro de 1822, D. Pedro I, Príncipe Regente declara a independência do Brasil. Em 13 de maio de 1888 é assinada a Lei Áurea, pela Princesa Izabel, extinguindo a escravidão, no ano seguinte, a monarquia chega ao fim, com o golpe militar que proclamou a República. A educação no Brasil começou com a chegada dos jesuítas em 1549, que estabeleceram escolas voltadas para a catequização dos indígenas e a formação das elites coloniais. A educação era elitista e restrita às classes mais altas, com ênfase em estudos religiosos e humanísticos.

Após a independência, o sistema educacional foi organizado de forma descentralizada, ficando sob a responsabilidade das províncias. Surgiram as primeiras iniciativas para criar escolas públicas, mas ainda havia grandes desigualdades de acesso à educação. Foi criado o Colégio Pedro II (1837), símbolo da educação de elite.

O ensino público passou a ser progressivamente estruturado, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). A Constituição de 1988 garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado, marcando um avanço significativo. Nas últimas décadas, houve um esforço para democratizar o acesso à educação e aumentar a qualidade, embora desafios como evasão escolar e desigualdade regional ainda existam.

O Paraguai foi colonizado pelos espanhóis, e a educação era amplamente dominada pelos jesuítas. Os jesuítas criaram as reduções indígenas, onde os nativos eram alfabetizados e instruídos em religião e agricultura, mas isso acabou com a expulsão dos jesuítas em 1767. Após a independência, houve esforços para expandir a educação básica, mas os recursos eram limitados. Durante a ditadura de José Gaspar Rodríguez de Francia (1814-1840), o país viveu certo isolamento, e a educação pública foi negligenciada.

O Paraguai sofreu uma devastação após a guerra (1864-1870), o que impactou negativamente o sistema educacional. Foi necessário reconstruir o país e reestruturar a educação quase do zero. Nas últimas décadas, o Paraguai tem buscado melhorar o acesso à educação e modernizar o sistema educacional, embora ainda enfrente desafios, como baixos investimentos e infraestrutura limitada. As reformas educacionais mais recentes buscam alinhar o país aos padrões internacionais.

Em suma, ambos os países foram influenciados pelos jesuítas, que tiveram papel importante na introdução da educação no período colonial. No Brasil, a educação foi estruturada gradualmente durante o período imperial e republicano. No Paraguai, a educação sofreu atrasos significativos devido à guerra e períodos de isolamento político.

Como desafios educacionais, o Brasil: lida com questões como qualidade da educação pública, desigualdades regionais e evasão escolar. Já o Paraguai enfrenta desafios relacionados ao financiamento educacional, infraestrutura precária e desigualdades no acesso à educação, especialmente em áreas rurais.

ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

No Brasil a organização do sistema de educação é organizada em níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Ensino Superior. Sendo obrigatório e gratuito o ensino dos 4 aos 17 anos (Educação Infantil até o Ensino Médio), segundo a Constituição. Possuindo uma gestão é descentralizada, com estados e municípios responsáveis por diferentes níveis de ensino (Saviani, 2008). Em relação ao Paraguai, o sistema educacional também é dividido em Educação Inicial, Escolar Básica (Ensino Fundamental) e Média (Ensino Médio). A educação é obrigatória e gratuita dos

5 aos 17 anos. Apesar de ser gratuito, há custos indiretos que podem dificultar o acesso à escola para famílias de baixa renda (Paraguay, 2010).

Segundo Dias e Pires (2012) para o ensino Fundamental e Médio o mínimo de dias letivos e horas anuais são equivalentes. Os objetivos do Ensino Médio nos países investigados são ampliar aqueles colocados ao Ensino Fundamental, na perspectiva de que o educando se insira no mundo do trabalho e tenha autonomia para continuar os estudos em nível superior. O tratamento da Informação associado ao tema “Meio Ambiente e Vida” e Saúde do Brasil é equivalente aos pressupostos prescritos no componente fundamental “Educação Ambiental” no Paraguai, pois as recomendações relacionam situações ambientais e de saúde.

Em relação taxa de alfabetização: no Brasil o problema persiste principalmente nas áreas rurais e em regiões menos desenvolvidas como o Norte e o Nordeste. Já o Paraguai, enfrenta desafios em zonas rurais e comunidades indígenas, onde o acesso à educação é mais limitado. De acordo com o IBG (2022), A taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. O Nordeste tinha a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%). No grupo dos idosos (60 anos ou mais) a diferença entre as taxas era ainda maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste. Como desafios Estruturais o Brasil enfrenta uma grande desigualdade regional e socioeconômica no acesso à educação. As Escolas públicas enfrentam problemas como infraestrutura precária, baixa remuneração de professores e evasão escolar, especialmente no Ensino Médio. Ademais é enorme rede de universidades públicas e privadas, com políticas de cotas e programas de incentivo (FIES, ProUni).

O Paraguai possui uma maior dificuldade no acesso à educação em comunidades indígenas e rurais, escolas frequentemente carecem de recursos materiais e infraestrutura básica. Além de uma menor oferta de instituições de ensino superior em comparação ao Brasil (CIIE; MEC, 2001).

No contexto do Investimento em Educação, o Brasil investe cerca de 6% do PIB em educação. Apesar do volume de investimento, a qualidade do ensino muitas vezes é criticada por ineficiência na gestão e distribuição dos recursos (Relatório Education at a Glance 2023). O Paraguai possui um Investimento em educação é em torno de 3,5% do PIB, um dos menores da América Latina. A questão dos recursos limitados afeta a

qualidade do ensino e a remuneração dos professores. O ensino de uma segunda língua (geralmente o inglês ou espanhol) é mais presente no Ensino Médio Brasileiro, mas com qualidade variável dependendo da região. Nas regiões com maior presença de comunidades indígenas, existem iniciativas para o ensino em línguas nativas, mas são menos abrangentes. O Paraguai é oficialmente bilíngue, com o ensino em espanhol e guarani (língua indígena amplamente falada). A educação bilíngue é obrigatória, mas a qualidade do ensino em guarani nas escolas públicas ainda é uma questão a ser aprimorada (Rezende, 2020).

Na questão da evasão escolar o Brasil enfrenta uma considerável taxa no Ensino Médio, muitas vezes ligada à necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho ou à falta de perspectiva quanto ao valor da educação. O abandono e a evasão escolar entre indivíduos do sexo masculino e feminino têm cenários e motivações diversos no Brasil. Como se viu na Pnad Contínua Educação 2023, dos 9 milhões de jovens de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao ensino médio, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. A evasão escolar no Paraguai é um problema significativo, especialmente nas áreas rurais, devido a fatores como pobreza, trabalho infantil e falta de infraestrutura nas escolas. As taxas de evasão escolar no Paraguai aumentaram no período 2020-2021 em comparação com o período 2019-2020, de acordo com o Ministério da Educação (MEC). A taxa de evasão foi de 4.9% em 2020, o que significa que 5 em cada 10 alunos pararam de enviar suas tarefas durante esse período.

E relação a tecnologia na educação, a tecnologia no ensino no Brasil e no Paraguai tem permitido a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e dinâmicos. As primeiras iniciativas de uso de tecnologias na educação no Brasil aconteceram na década de 1970, em algumas universidades federais (Rezende, 2002). O uso de tecnologias digitais na educação brasileira tem permitido a criação de ferramentas como softwares educacionais, realidade virtual e aumentada, e plataformas de aprendizagem online. No entanto, a falta de acesso à internet de qualidade pode dificultar o acompanhamento do conteúdo escolar, o que pode levar à perda do ano letivo ou ao abandono dos estudos.

No Paraguai, diferentes instituições educacionais adotaram a inovação integrando com sucesso a tecnologia em suas escolas. Essas experiências mostraram que a tecnologia

pode melhorar consideravelmente a qualidade da educação, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século 21. Uma das experiências mais marcantes é a do Colégio Técnico Nacional (CTN), que implementou um programa de “escola digital” no qual alunos e professores usam laptops em todas as suas aulas.

O uso da tecnologia melhorou o envolvimento e a motivação dos alunos, bem como o acesso a recursos educacionais on-line que complementam o conteúdo curricular. Apesar do ministro da Educação, Juan Manuel, reconhecer que existe uma significativa evasão escolar devido à falta de conectividade (O Ministério das Tecnologias da Informação e Comunicação, 2025).

Em se tratando da Educação Superior o Brasil tem ampliado sua rede de universidades públicas e privadas. Através de Sistema de cotas e programas de acesso como o ENEM facilitam a entrada no ensino superior. Para Stallivieri (2024), as transformações que estão ocorrendo na educação superior brasileira estão analogamente ocorrendo nos países da América Latina. Ademais o Brasil ainda precisa avançar muito no que diz respeito de oferecer educação em nível superior para um contingente maior de sua população, em especial, aos que estão em idade de ingressar no ensino superior, se fazendo necessário a expansão do número de instituições de forma organizada a fim de que a oferta esteja de acordo com as necessidades apresentadas pela população. Entre as questões recorrentes nas agendas do setor político e educacional do país destacam-se as tensões entre o sistema público e privado, as questões de financiamento da educação superior, a autonomia universitária e a necessidade de constante avaliação para garantia da qualidade.

Em relação ao Paraguai apresenta um sistema de educação superior que conta com vários tipos de estudos que variam em função da instituição que os ofertam. As Universidades abarcam uma multiplicidade de áreas específicas do saber no cumprimento de sua missão de investigação, ensino, formação e capacitação profissional e serviço à comunidade. No entanto o acesso ao ensino superior é mais limitado, especialmente para populações indígenas e rurais. Muitos paraguaios buscam estudar em universidades brasileiras devido à proximidade e qualidade do ensino (Coronel, 2011).

Historicamente, a educação no Brasil foi marcada pela exclusão de amplos setores da população, principalmente indígenas, negros e populações rurais. A desigualdade

socioeconômica ainda afeta o acesso à educação de qualidade, com diferenças significativas entre escolas públicas e privadas, zonas urbanas e rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um sistema educacional mais alinhado às demandas do presente, envolve reflexões sobre os erros e acertos do passado para aprimorar o ensino no futuro. Preparando os indivíduos para enfrentar desafios complexos em um mundo globalizado e interconectado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p. – (Série Legislação; n. 39).

CIIE & MEC. **Consultoría para la recopilación documental en educación**. Asunción: S/ed, 2011.

CORONEL, B. **Breve interpretación marxista de la historia paraguaya (157-2011)**. Asunción: Arandurã, 2011.

DIAS.M.D; PIRES.M.C. **Educação Matemática E Sua Influência Nos Currículos Prescritos E Praticados: Um Estudo Comparativo Entre Brasil E Paraguai**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Anais do Encontro de Produção Discente PUCSP/Cruzeiro do Sul. São Paulo. p. 1-12. 2012.

FERRER, F. J. **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel Educación, 2002

PARAGUAY. Ministerio de educación y cultura. **Programas de Estudio, Matemática. 7º, 8º y 9º grados-Educación Escolar Básica** - Asunción: Talleres gráficos del MEC, 2010.

REZENDE.J.M. Financiamento educacional na América Latina: indicadores e análise de algumas experiências. UNESCO 2020.

REZENDE, F. **As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construcionista**. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências V. 02 / Número –Març. 2002.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

STALLIVIERI.L. **O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL CARACTERÍSTICAS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS** .;Assessora de Relações

Internacionais e docente do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul.,2024.O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características e tendência.

URBANESKI.V; LAMAR.A. R. **UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL, URUGUAI, PARAGUAI E ARGENTINA SOBRE A RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL: breves incursões.** vol. 7, num. 22, 2018.8397-Texto do artigo-27107-1-10-20180515.pdf

CAPÍTULO XIII

RESENHA: ANÁLISE CURRICULAR DA AVALIAÇÃO

Maria Barbara da Costa Cardoso⁷²; Adriane de Jesus Serra Bogéa⁷³;

Jéssica Gonçalves Figueiredo⁷⁴; Rosilene Simões de Brito⁷⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-13

RESUMO: Este artigo foi escrito por José Augusto Pacheco é um dos principais pesquisadores do campo dos Estudos Curriculares, especialmente no contexto luso-brasileiro, sendo atualmente professor catedrático e diretor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. tem como objetivo explorar a definição da Análise Curricular da Avaliação trazendo reflexões acerca dos princípios fundamentais da reforma curricular sobre a avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, questionando o sucesso e insucesso desta diante do discurso proposto e das condições reais no contexto das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Resenha. José Augusto Pacheco. Estudos Curriculares.

REVIEW: CURRICULAR ANALYSIS OF THE EVALUATION

ABSTRACT: This article was written by José Augusto Pacheco, one of the leading researchers in the field of Curricular Studies, especially in the Portuguese-Brazilian context, and currently a full professor and director of the Institute of Education at the University of Minho, in Portugal. Its objective is to explore the definition of Curricular Analysis of Assessment, reflecting on the fundamental principles of curricular reform on the assessment of students in primary and secondary education, questioning its success and failure in light of the proposed discourse and the real conditions in the context of schools.

KEYWORDS: Review. José Augusto Pacheco. Curricular Studies.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito por José Augusto Pacheco é um dos principais pesquisadores do campo dos Estudos Curriculares, especialmente no contexto luso-brasileiro, sendo atualmente professor catedrático e diretor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. O autor apresenta vasta obra publicada sobre essas

72 Doutorado em Educação (UFPA). Mestrado em Educação (UFPA); Pedagogia (UFPA); especialista em Gestão Escola (UFPA).

73 Mestranda em Ciências da Educação, Especialista em Gestão Escolar, Especialista em Psicopedagoga Clínica e Institucional, Licenciatura em Pedagogia, Tecnóloga Gestão de Sistema de Informação. adriane.jvictor@gmail.com

74 Mestranda em Ciências da Educação, jessicagoncalvesfigueiredo@gmail.com

75 Mestranda em Educação; Especialista em Gestão Escolar E-mail: britorose538@gmail.com

temáticas e, no Brasil, já publicou dezenas de artigos envolvendo questões que prioritariamente abrangem as políticas curriculares.

O presente estudo tem como objetivo explorar a definição da Análise Curricular da Avaliação trazendo reflexões acerca dos princípios fundamentais da reforma curricular sobre a avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, questionando o sucesso e insucesso desta diante do discurso proposto e das condições reais no contexto das escolas. A obra esclarece e está dividida em pontos como: A reforma educativa; A reforma curricular; e O (in) sucesso da reforma curricular e da avaliação.

O currículo tradicional concebia a escola como uma empresa, com objetivos pré-estabelecidos e, para tal, deveria definir a metodologia adequada para atingi-los. O indivíduo deveria desenvolver habilidades, ser moldado para o convívio social, bem como para o trabalho. Diante disso, a escola foi considerada uma ferramenta por excelência, onde o currículo tinha o papel de planejar cientificamente, de modo racional, as atividades pedagógicas objetivando o controle social, inculcando valores, condutas e hábitos adequados.

Características da análise curricular de avaliação e planejamento

- Análise - ação ou efeito de alguma coisa
- Currículo - experiências de um sujeito com habilidades e disciplinas.
- Avaliação - e importância de alguma coisa ou promover melhorias
- Planejar – e um processo de definir metas

Segundo o autor, uma Reforma Educativa envolve uma inter-relação entre uma realidade subjetiva (a das pessoas) e uma realidade objetiva (a do contexto organizacional). E a Reforma Curricular é o que leva a mudanças e inovações destas realidades, sendo na avaliação dos alunos o seu aspecto mais crítico e problemático.

AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO BÁSICO AOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

A partir do texto fornecido, podemos destacar os principais pontos referentes aos princípios fundamentais que regem o ensino básico, bem como as considerações sobre o

ensino secundário e seu regime de avaliação. O texto enfatiza três princípios essenciais que orientam o ensino básico dentre eles: universalidade, obrigatoriedade e sociabilidade.

A universalidade visa proporcionar a todos os cidadãos uma formação geral e integrá-los em um conjunto de valores e habilidades sociais. A obrigatoriedade busca garantir que os cidadãos adquiram uma formação mínima considerada indispensável para sua valorização e a inserção na sociedade. Por fim, a sociabilidade destaca o papel da escola básica na socialização do aluno por meio de um currículo determinado por diversas variáveis históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Porém, o texto ressalta uma contradição presente na prática educacional moderna, onde a retórica defende grandes finalidades e uma educação integral, mas a prática se resume principalmente à transmissão de conhecimentos tradicionais, com avaliação focada em objetivos elementares.

Quanto ao ensino secundário, observa-se uma continuidade do regime de avaliação em relação ao ensino básico, com ênfase nas modalidades de avaliação e na progressão dos alunos. Destaca-se também o importante papel dos exames nacionais como instrumento de controle curricular dos professores, ainda que sua função e formato tenham evoluído ao longo do tempo.

Em suma, o texto oferece uma análise crítica sobre os princípios do ensino básico e as práticas de avaliação no ensino secundário, apontando para desafios e contradições presentes no sistema educacional contemporâneo.

O TEXTO TRATA DE QUESTÕES CRUCIAIS RELACIONADAS ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS

Especialmente focando na necessidade de capacitar os professores para implementar mudanças efetivas no ensino. Ele destaca que muitas reformas fracassaram no passado porque se concentraram em dizer aos professores o que fazer, em vez de capacitá-los a realizar o que realmente precisa ser feito. A reforma atual curricular mencionada no texto não altera a estrutura do currículo nem modifica as práticas dos professores, mas priorizam mudanças nos programas, metodologias de ensino e avaliação. No entanto, o texto adverte que a promoção qualitativa da escola não depende

apenas dos conteúdos ou dos resultados dos alunos, como demonstrado por reformas passadas que falharam devido às condições precárias das escolas e às práticas curriculares dos professores.

Destaca-se também a importância da avaliação dos alunos como um aspecto crucial do sistema educacional. Porém, critica-se o fato de que aqueles que decidem sobre o currículo são os mesmos que impõem as regras de avaliação, muitas vezes distantes da realidade escolar. Isso resulta em uma intervenção administrativa ingênua e ineficaz, que promove “modas” distantes da prática viável para os professores.

O texto defende que a mudança e a inovação nas práticas curriculares dos professores devem ocorrer não apenas por meio de intervenções burocráticas, mas também através da literatura especializada, formação de professores e troca de experiências.

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No subtítulo Estratégias de diferenciação da aprendizagem, o autor ressalta o ritmo no processo de evolução do aprendizado do aluno onde cada pessoa tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. A diferença individual entre os alunos, aliás, como as diferenças sociais entre grupos multiculturais, explica-se pelo nível educogénico segundo Pierre Furter é uma palavra portuguesa que identifica o potencial educativo do meio ambiente. Onde o currículo e metodologia diferenciada é que ajude o aluno a ultrapassar as dificuldades ou a melhorar os níveis de proficiência.

Citando Paredes Grosó (1970:39) assinala que a capacidade global de educação num determinado ambiente é valorizada pelo conjunto de estímulos, familiares e classes, sociais, linguagem, meios de comunicação de massas e instituições educativas é o que vai condicionar as dinâmicas de desenvolvimento individual e comunitário. Nesse sentido a valorização é estimulação do ambiente onde está se inserido é de grande impacto para uma quantidade no processo de ensino aprendizagem.

A não superação das dificuldades em conjunto cria negatividade no processo do discente e docente. Mesmo a turma sendo compostos homogêneos os métodos são únicos,

não se atentado à diversificação do mesmo de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada educando. Dentro desse contexto de nivelamento de grupo sobrepõe a oportunidade e não a equidade dentro desse processo. Os resultados não são o esperado quando não se foca nas diferenças, estímulos e ritmos de cada um, surgir ponto de partida.

Para Hegarth et al (1988) ,a constituição de grupos homogêneo de alunos determinados pelos níveis de rendimentos, suscita inúmeras interrogação, sintetizadas: Os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, assim o docente tem que estar preparado a respeitar o ritmo de cada alunos e saber lidar com a diferença.

CURRÍCULO CENTRADO NOS ALUNOS

Diante da leitura do texto de José Pacheco sobre análise curricular da avaliação, especificamente de “currículo centrado nos alunos”, faz se perceber a importância do quanto o currículo deve ser pensado para o aluno é não ao professor. Sendo que o mesmo deve ser pensado e analisado de acordo com a realidade da comunidade, tornado mais próximo a vivência de nosso alunos e ligando currículo ao aluno, dando uma identidade ao currículo partindo da vivencias de nossos alunos, descentralizado a influência do ministério na construção do currículo. Proporcionando uma teoria e prática ainda mais real.

AS CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

A avaliação pode, por exemplo, seguir o paradigma curricular tradicional, tendo como características a classificação e a quantificação de saberes, ou visar à reflexão da realidade pelo indivíduo e seu papel como ser social, com o intuito emancipatório do educando.

As práticas avaliativas são utilizadas desde os tempos mais primitivos, porém de forma mais estruturada somente a partir do século XVIII, onde foram criados as primeiras escolas e o acesso aos livros foi permitido aos indivíduos. Nesse momento, a avaliação era realizada sob a forma de exames e com o objetivo de controle social. O termo avaliação da aprendizagem surgiu em 1930 e é atribuído a Ralph Tyler (apud Sakamoto,

2016), importante curricularista norte-americano, que propunha uma educação por objetivos, de modo que o ensino fosse racional e eficiente. Tais práticas tinham por objetivo que a avaliação subsidiasse um modo eficaz de ensinar.

O autor (Pacheco, 1992, p. 75) fala no início do texto, a produção de normas sobre avaliação nem sempre corresponde a alterações substanciais nas práticas curriculares existentes. Pois o sucesso ou insucesso duma reforma educativa não pode traduzir-se pelas mudanças introduzidas por uma via personalizada, mas sim pelas mudanças que implicam uma modificação estrutural, de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados. Toda a reforma supõe, por um lado, uma mudança estratégica no quadro normativo da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural e, por outro, uma inovação a nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da ação dos professores e dos diversos agentes educativos.

AVALIAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS

- Avaliação diagnóstica: Busca **analisar o desenvolvimento dos alunos** ao longo do processo.
- Avaliação formativa: Tem como objetivo **avaliar se as práticas pedagógicas em sala de aula e gerando os resultados esperados.**
- Avaliação somativa: **Examinar o desempenho dos alunos, entendendo se ele realmente tem domínio do conteúdo ou não.**
- Avaliação comparativa: **Entender o aproveitamento de um aluno, comparando um período com outro.**

A avaliação é feita a partir do início que o aluno começa a sua vivência, seja na vida familiar, na sua vivência escolar, cotidiano, social ou na vida profissional. Todos nós passamos por uma avaliação, sempre estamos sendo autoavaliado, a melhorar sempre, errar e continuar sempre evoluindo; as pessoas têm que entender que conhecimento não é algo estático e nem acabado. As pessoas têm que entender que a maior competência é aprender a aprender, sempre se atualizar, de acordo com a demanda (oportunidades que

estão surgindo). Avaliação tem que ser feita dos conhecimentos adquiridos por aluno, na prática pedagógica. Como diz Jussara Hoffmann, o aluno constrói um conhecimento significativo, e nos professores respeitando seu tempo/ritmo e motivando-o constantemente. Cada aluno, cada criança, cada ser é diferente. Ninguém é igual cada um aprende de um jeito e tem aprendizado diferente. - Eu, Você, ele e Nós temos pensamentos diferentes. Somos sujeitos cheios de falhas, aprendizados, e força de vontade, basta obedecer à lógica da prudência, fazendo com que o nossos esforços não seja em vão.

Enfim sempre será necessário um tempo para avaliar o efeito do sistema, avaliação não se dar só de notas e medidas, é sim de experiências acumulado durante o processo, seja na educação, vida cotidiana e profissional. É uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes é uma construção histórica e cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições.

REFERÊNCIAS

PACHECO, José (1995). Análise curricular da avaliação. In José Pacheco e Miguel Zabalza (org.). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49.

CAPÍTULO XIV

PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E ISTS: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Camila de Pinho Gotuzzo⁷⁶

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-14

RESUMO: Este estudo investigou as percepções e o nível de conhecimento sobre sexualidade e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) de estudantes do Ensino Médio. Realizou-se um estudo de caso qualiquantitativo com 57 alunos de uma escola pública em Pelotas/RS, utilizando um questionário semiestruturado para a coleta de dados. Os resultados revelam um conhecimento fragmentado e, por vezes, equivocado sobre as ISTs, com destaque para o amplo desconhecimento sobre a sífilis, em contraste com o reconhecimento do HIV. Constatou-se uma significativa lacuna entre o conhecimento sobre métodos preventivos, como o preservativo, e sua utilização consistente nas práticas sexuais, onde a confiança no parceiro surge como principal justificativa para o não uso. A escola, embora reconhecida como fonte de informação, concentra a abordagem do tema na disciplina de Biologia, negligenciando aspectos psicossociais. Conclui-se que a baixa percepção de risco e a desinformação tornam os jovens vulneráveis, indicando a necessidade urgente de fortalecer estratégias de educação em saúde sexual com abordagens interdisciplinares e contínuas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Adolescência. ISTs. Educação em Saúde.

PERCEPTIONS OF SEXUALITY AND STIS: A CASE STUDY WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: This study investigated the perceptions and level of knowledge of high school students regarding sexuality and Sexually Transmitted Infections (STIs). A qualitative-quantitative case study was conducted with 57 students from a public school in Pelotas/RS, using a semi-structured questionnaire for data collection. The results reveal fragmented and often erroneous knowledge about STIs, highlighting a widespread lack of awareness of syphilis, in contrast to the high recognition of HIV. A significant gap was observed between knowledge of preventive methods, such as condoms, and their consistent use, with trust in the partner being the main justification for non-use. While the school is recognized as a source of information, the approach to the topic is largely confined to Biology classes, neglecting crucial psychosocial aspects. It is concluded that low risk perception and misinformation render young people vulnerable, pointing to an urgent need to strengthen sexual health education strategies through interdisciplinary and continuous approaches within the school environment.

KEYWORDS: Sexuality. Adolescence. STIs; Health Education.

⁷⁶ Especialista em Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Faculdade Focus.
<https://lattes.cnpq.br/3735678094144872>; <https://orcid.org/0009-0001-2142-9418>.
E-mail: gotuzzo.gotuzzo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma das etapas do desenvolvimento mais importantes da formação dos sujeitos. Está compreendida entre a infância e a fase adulta, sendo um período marcado por profundas modificações físicas e sociais. Compreendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como a faixa etária dos 12 aos 18 anos (Brasil, 1990), é uma fase crucial do desenvolvimento humano. Caracteriza-se por um complexo processo de crescimento biopsicossocial que, embora fundamental para a transição à vida adulta, confere ao indivíduo uma intensa vulnerabilidade às violências, drogas, evasão escolar, gravidez não planejada e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) (Chamis, 2010).

A escola, como espaço onde os adolescentes passam grande parte de seu tempo, constitui um ambiente privilegiado para abordar temáticas de saúde. Como destaca Guerra (2003), a educação em saúde não se constrói apenas com a transmissão de informações, mas com a preparação do indivíduo para a vida, sendo a educação sexual de particular relevância nesta fase de intensas curiosidades e angústias.

O cenário epidemiológico das ISTs no Brasil evidencia a urgência dessa discussão. O número de novos casos do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), por exemplo, tem apresentado uma tendência de aumento entre os jovens. Dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2023) revelam que, entre 2012 e 2022, a taxa de detecção de HIV em jovens de 15 a 24 anos mais do que triplicou, passando de 9,3 para 29,4 casos por 100 mil habitantes. Este dado contrasta com a queda observada na população geral, sinalizando uma “epidemia concentrada” neste grupo etário e reforçando a necessidade de estratégias de prevenção direcionadas.

Apesar do acesso à informação, muitos adolescentes mantêm conceitos equivocados sobre as ISTs, o que potencializa sua suscetibilidade. Considerando que a adolescência é um período formativo, no qual os indivíduos estão mais abertos a novos conhecimentos e comportamentos, este trabalho se propõe a investigar as percepções de alunos do Ensino Médio sobre sexualidade, métodos preventivos e ISTs.

SEXUALIDADE E CONSTRUÇÃO SOCIAL

A sexualidade é um componente intrínseco e fundamental da vida humana, manifestando-se desde o nascimento até a morte e transcendendo a dimensão puramente genital (Vitiello, 1997). Trata-se de uma construção influenciada pelo contexto sócio-histórico, onde valores, normas e tabus moldam a identidade e a vivência de cada indivíduo. Conforme Louro (2003), as identidades sexuais não são inatas, mas “sempre construídas” e, portanto, instáveis e passíveis de transformação.

Foucault (1988) argumenta que o conceito de “sexualidade” emerge no século XIX, articulado a campos de saber (médico, jurídico, pedagógico) e a um conjunto de normas que regulam a conduta dos indivíduos. Assim, a sexualidade se torna um “negócio de Estado”, tema de interesse público por suas implicações na saúde, natalidade e demografia (Altmann, 2001).

ADOLESCÊNCIA: VULNERABILIDADES E RISCOS

A adolescência é marcada pela puberdade e por um profundo desenvolvimento psicossocial, que inclui a busca pela identidade, a separação progressiva dos pais e a evolução da sexualidade (Chamis, 2010). Este período de descobertas e busca por autonomia torna os adolescentes particularmente suscetíveis a riscos (Soares et al., 2008).

O exercício da sexualidade de forma desprotegida pode acarretar consequências como gestações não planejadas e a contração de ISTs, sendo considerado um problema de saúde pública (Custódio et al., 2009). Dados recentes do Ministério da Saúde (Brasil, 2023) confirmam que os jovens constituem um grupo prioritário para as campanhas de prevenção, devido à crescente incidência de infecções nessa população.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Em um contexto de vulnerabilidade acentuada, a educação desempenha um papel crucial. A escola é apontada como um local privilegiado para implementar políticas de promoção da saúde, pois reúne diariamente os jovens e facilita a continuidade das ações

(Ribeiro, 2007). A sexualidade está presente na escola porque faz parte dos sujeitos que a compõem; não é algo que possa ser deixado do lado de fora (Louro, 1997).

Como argumentam Camargo e Botelho (2007), os adolescentes, por estarem em um intenso processo de aprendizagem, representam um público prioritário para a educação em saúde. Portanto, é fundamental que a temática das ISTs seja trabalhada de forma transversal e contextualizada no ambiente escolar, superando uma abordagem puramente biomédica e promovendo uma visão integral da saúde sexual.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualiquantitativa, realizado com 57 alunos de três turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) de uma escola pública estadual no município de Pelotas, RS. As turmas foram selecionadas aleatoriamente para investigar se existem diferenças de percepção entre os diferentes níveis de escolaridade e faixas etárias.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado contendo 16 questões sobre sexualidade, métodos preventivos e ISTs. A aplicação ocorreu em sala de aula, de forma individual, sem permissão para consulta a fontes externas, garantindo que as respostas refletissem o conhecimento prévio dos alunos. Considerações éticas, como a garantia de anonimato e a participação voluntária, foram observadas.

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva. As respostas quantitativas foram tabuladas para cálculo de frequências e porcentagens. As respostas abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo simplificada para identificar os temas e percepções recorrentes, permitindo uma avaliação qualitativa do conhecimento dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram do estudo 57 alunos, sendo 34 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, com idades entre 15 e 20 anos. O grupo era composto por 22 alunos do 1º ano,

21 alunos do 2º ano e 14 alunos do 3º ano. A faixa de idade dos alunos pesquisados estava entre 15 e 20 anos, sendo, os alunos do 1º ano os mais jovens.

ORIENTAÇÃO SEXUAL E PRINCIPAIS FONTES DE INFORMAÇÃO

Quando questionados sobre orientação sexual, 49 alunos declararam ser heterossexuais, 7 bissexuais e uma homossexual). Contudo, este resultado pode estar mascarado pelo receio do preconceito e da homofobia no ambiente escolar, um espaço que pode ser de opressão e discriminação para jovens com orientações sexuais diferentes (Junqueira, 2009).

Ao serem questionados sobre os atuais relacionamentos percebemos que do total, trinta por cento (30%) dos(as) alunos(as) já estão comprometidos(as) com um(a) parceiro(a), sendo a maioria do sexo feminino. Um resultado semelhante foi observado por Justo (2005), o qual enfatiza em seu trabalho que setenta e dois por cento (72%) das meninas preferem “namoro”, enquanto do total, apenas quarenta e um por cento (41%) dos meninos preferem este tipo de relacionamento.

Cerca de cinquenta e três por cento (53%) dos alunos relataram que conversam sobre sexualidade com seus pais, sendo a mãe a principal interlocutora, especialmente para as meninas. Tendo em vista a dificuldade e o constrangimento que pais e filhos possuem em conversar abertamente sobre assuntos ligados a sexualidade, quarenta e sete por cento (47%) dos alunos buscam esclarecer suas dúvidas de outras maneiras. O uso da internet, livros, e as trocas de informações com colegas e amigos foram as fontes de informações mais utilizadas. Tonatto e Sapiro (2002) relatam que os adolescentes dão grande importância aos amigos no que se refere às conversas sobre sexualidade, provavelmente isto se deve ao fato de serem da mesma idade, sendo desta forma, melhores compreendidos em suas dúvidas e angústias.

Quando questionados sobre as informações adquiridas na escola a respeito do tema, sessenta e dois por cento (62%) dos alunos remetem os aprendizados à disciplina de biologia. Este resultado demonstra que apesar das diretrizes educacionais indicarem a transversalidade do tema, a implementação prática enfrenta barreiras, permanecendo a abordagem escolar muitas vezes restrita a aspectos puramente biológicos e reprodutivos,

negligenciando as dimensões afetivas, sociais e culturais da sexualidade que exercem grande influência na construção do sujeito (Tonatto; Sapiro, 2002).

VIVÊNCIAS SEXUAIS E PERCEPÇÕES SOBRE MÉTODOS PREVENTIVOS

Do total de participantes, 24 alunos já haviam iniciado a vida sexual. A maioria são meninas (53%), que tiveram a primeira relação sexual com 15 anos ou menos. A tendência de antecipação da idade do início da vida sexual mais intensamente entre as jovens do sexo feminino foi também confirmada em outros trabalhos realizados no Brasil, onde Borges & Schor (2002) observaram que a média de idade de iniciação a vida sexual se manteve entre 14,94 para homens e 15,29 para mulheres. De maneira similar, Custódio et al. (2009) observou que média de idade da primeira relação sexual entre estudantes de duas escolas públicas e uma particular no município de Ascurra-SC, foi de 14,2 anos, corroborando com os dados do Ministério da Saúde (2009), que afirma que a média de idade da primeira relação sexual é de 14 anos e quatro meses para adolescentes do gênero masculino e de 15 anos e dois meses para adolescentes do gênero feminino.

O preservativo masculino foi o método preventivo mais conhecido (78%), seguido pelo anticoncepcional hormonal (63%). No entanto, o conhecimento sobre a função de cada método mostrou-se falho: trinta e dois por cento (32%) dos alunos apresentaram concepções equivocadas, principalmente meninos que acreditavam que o anticoncepcional hormonal também previne ISTs.

Apesar do conhecimento sobre o preservativo, seu uso não é consistente. Dos 24 alunos sexualmente ativos, sessenta e sete por cento (67%) relataram já ter tido relações sexuais sem o uso de preservativo. A principal justificativa para o não uso foi a confiança no parceiro, citada majoritariamente por meninas que também usavam contraceptivos hormonais. Isso sugere que a preocupação primária é com a gravidez, e não com as ISTs. A confiança em um parceiro fixo como estratégia de prevenção é um fator de risco conhecido, pois desconsidera o histórico sexual pregresso do parceiro e a possibilidade de infecções assintomáticas (Tonelli et al., 2003).

CONHECIMENTOS SOBRE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (ISTs)

As ISTs mais conhecidas foram o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) (93%), herpes (73%) e gonorreia (67%). Condições como sífilis (13%) e clamídia (7%) foram pouco mencionadas, evidenciando que o conhecimento se concentra nas infecções mais divulgadas pela mídia.

O aprofundamento sobre o tema revelou um conhecimento predominantemente superficial. Conforme tabela 1, apenas dezenove por cento (19%) dos alunos demonstraram um entendimento claro sobre as formas de transmissão, sintomas e consequências do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), enquanto trinta e três por cento (33%) demonstraram desconhecimento ou possuíam informações equivocadas.

Tabela 1 - Frequência e porcentagem (%) dos alunos que conhecem como ocorre a transmissão, principais sintomas e consequências do HIV.

Conhecimento sobre HIV	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	Freq.	Porcent. (%)	Freq.	Porcent. (%)	Freq.	Porcent. (%)
Sabem claramente	2	9	4	19	5	36
Sabem parcialmente	13	59	10	48	5	36
Desconhecem	7	32	7	36	4	28

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis.

O desconhecimento sobre a sífilis foi alarmante: 88% dos alunos desconheciam a infecção ou suas implicações, conforme dados da tabela 2. Este resultado é especialmente preocupante, visto o aumento expressivo dos casos de sífilis congênita e adquirida no Brasil nos últimos anos (Brasil, 2023). A falta de informação sobre ISTs curáveis, mas com graves consequências se não tratadas, torna os adolescentes ainda mais vulneráveis.

Tabela 2 - Frequência e porcentagem (%) dos alunos que conhecem como ocorre a transmissão, principais sintomas e consequências da Sífilis.

Conhecimento sobre a Sífilis	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	Freq.	Porcent. (%)	Freq.	Porcent. (%)	Freq.	Porcent. (%)
Sabem claramente	0	0	0	0	0	0
Sabem parcialmente	3	14	3	14	1	7
Desconhecem	19	86	18	86	13	93

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis.

Em uma última análise os alunos foram questionados sobre as medidas e precauções a serem tomadas para evitar o contágio e disseminação das ISTs: quarenta e quatro por cento (44%) deles sabem como evitar a contaminação, sendo que os alunos do 3º ano possuem maior conhecimento sobre as medidas de prevenção quando comparados com os alunos do 1º e 2ºano, respectivamente. No entanto, ainda observa-se que a maioria dos alunos tem ideias errôneas sobre os meios de transmissão e medidas de prevenção. Entre as respostas foi possível verificar que há a associação da contração de ISTs à práticas de higiene, como compartilhamento de talheres, banheiros e piscinas. Ao avaliar as percepções dos alunos da educação básica sobre a sexualidade, Costa et al. (2012) observou que em um primeiro momento os alunos investigados também associavam as doenças com à falta de hábitos higiênicos. A falta de informação ou as informações distorcidas sobre as ISTs tem contribuído para o aumento do número de casos de adolescentes contaminados e disseminantes.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo indicam que os alunos do Ensino Médio da escola investigada possuem um conhecimento fragmentado e, em muitos casos, incorreto sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis. Embora o HIV seja amplamente reconhecido, o entendimento sobre suas formas de transmissão é superficial, e outras ISTs prevalentes, como a sífilis, são praticamente desconhecidas.

Observou-se uma lacuna entre o conhecimento sobre métodos preventivos e seu uso correto. O estudo mostra que os adolescentes sabem que o preservativo existe e, em teoria, para que serve. No entanto, esse conhecimento não se traduz automaticamente em comportamento preventivo consistente. O não uso do preservativo, justificado pela confiança no parceiro ou pela espontaneidade da relação, revela que a percepção de risco dos adolescentes é baixa e não é puramente racional ou baseada em informações biológicas. Ela acontece em um momento íntimo, carregado de emoções, expectativas sociais, dinâmicas de poder e inseguranças, colocando-os em situação de vulnerabilidade.

A constatação de que a família ainda é um espaço de diálogo restrito para quase metade dos jovens é um dado alarmante. O silêncio parental, motivado por tabus,

constrangimento ou falta de preparo, não impede que os adolescentes vivenciem sua sexualidade; ele apenas garante que o façam desamparados. Essa lacuna é imediatamente preenchida por fontes alternativas, como a internet e os grupos de amigos que, embora importantes para a socialização, frequentemente disseminam mitos, informações incorretas e uma visão distorcida da sexualidade, desprovida de uma base de cuidado e responsabilidade. Ao se abster de seu papel, a família delega à escola uma responsabilidade formativa que deveria ser compartilhada.

Contudo, a escola, conforme evidenciado, também cumpre seu papel de forma parcial e insuficiente. Ao confinar a educação sexual majoritariamente à disciplina de Biologia, ela a reduz a um conteúdo puramente técnico e fisiológico. Ensina-se sobre o aparelho reprodutor, os ciclos hormonais e os agentes causadores de ISTs, mas falha-se em abordar as dimensões que são, na prática, as mais decisivas para o comportamento do adolescente.

Negligenciar as dimensões psicossociais e culturais é ignorar o que verdadeiramente molda as decisões dos jovens. É na esfera psicossocial que residem as inseguranças, a pressão do grupo, a busca pela aceitação, as dificuldades em negociar o uso do preservativo e a construção da autoestima. É na dimensão cultural que se encontram os estereótipos de gênero, os papéis sexuais predefinidos e as noções de amor que levam à perigosa premissa de que “confiança” substitui a prevenção.

Em suma, a abordagem puramente biológica informa, mas não forma. Ela pode capacitar um aluno a identificar o nome de uma bactéria em uma prova, mas não o prepara para dialogar com o parceiro(a) sobre o uso do preservativo em um momento de intimidade. Ela explica o mecanismo de contágio do HIV, mas não fornece as ferramentas socioemocionais para que o jovem resista à pressão de ter uma relação desprotegida para “provar” algo.

Conclui-se que há uma necessidade urgente de fortalecer as estratégias de educação em saúde sexual nas escolas, com abordagens interdisciplinares, contínuas e que promovam o diálogo aberto. É fundamental capacitar os jovens não apenas com informação, mas com habilidades para a tomada de decisões conscientes e seguras, visando a redução da incidência de ISTs e a promoção de uma vivência da sexualidade saudável e responsável.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 575-586, 2001.
- BORGES, A. L. V.; SCHOR, N. Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil, 2002. Cadernos de Saúde Pública, v. 21, n. 2, p. 499-507, 2005.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Boletim Epidemiológico de HIV/Aids 2023. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. O que são IST. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/ist> >. Acesso em: 15 jul. 2025.
- CAMARGO, B. V.; BOTELHO, L. J. Aids, sexualidade e atitudes de adolescentes sobre proteção contra o HIV. Revista de Saúde Pública, v. 41, n. 1, p. 61-68, 2007.
- CHAMIS, N. M. A. Educação e saúde das adolescentes na periferia urbana: estudo de caso em Novo Hamburgo – RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CUSTÓDIO, G. et al. Comportamento sexual e fatores de risco para a ocorrência de gravidez, DST e HIV em estudantes do município de Ascurra (SC). Arquivos Catarinenses de Medicina, v. 38, n. 1, p. 77-84, 2009.
- FOUCAULT, M. História da Sexualidade: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- GUERRA, A. Sexualidade Humana. In: Sociedade Brasileira de Pediatria. Manual Escola Promotora de Saúde. Rio de Janeiro, 2003.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. p. 13-40.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Uma política da diferença. In: LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais. Brasília, DF; 2009. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde); (Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, 2). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos_sexuais_reprodutivos_metodos_anti_concepcionais.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025

RIBEIRO, Marcos; REIS, Wagner. EDUCAÇÃO SEXUAL: O TRABALHO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2007. Disponível em:

https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/389. Acesso em: 07 jul. 2025.

SOARES, S. M. et al. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do Ensino Médio. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 12, n. 3, p. 485-491, 2008.

TONATTO, S.; SAPIRO, C. M. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia & Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 151-172, 2002.

TONELLI, M. J. F. et al. Concepções e práticas de adolescentes do sexo masculino sobre sexualidade. *Psico-USF*, v. 8, n. 2, p. 203-211, 2003.

VITIELLO, N. Um breve histórico do estudo da sexualidade humana. *Femina*, v. 25, n. 3, p. 251-256, 1997.

CAPÍTULO XV

ESTRATÉGIAS LÚDICAS E ATIVAS PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Camila de Pinho Gotuzzo⁷⁷

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-15

RESUMO: O ensino de Botânica, inserido na disciplina de Biologia, enfrenta historicamente grandes desafios, marcados pela rejeição discente e por práticas pedagógicas centradas na memorização de terminologias complexas e desvinculadas do cotidiano. Este padrão de ensino descritivo e tradicional contribui para um fenômeno conhecido como “cegueira botânica”, no qual os alunos não percebem a ubiquidade e a importância fundamental das plantas em suas vidas. Este artigo problematiza essa abordagem tradicional e propõe uma mudança de paradigma, fundamentada nas teorias da Aprendizagem Significativa de Ausubel e na pedagogia crítico-reflexiva de Freire. O objetivo principal é apresentar um conjunto de práticas metodológicas diferenciadas, visando transformar o ensino de Botânica em uma experiência envolvente, dinâmica e significativa para estudantes do Ensino Médio. A proposta de intervenção didático-pedagógica detalha uma sequência de quatro atividades: uma saída de campo para coleta e observação, a criação de um herbário digital, a construção de modelos didáticos de flores e a aplicação de uma gincana lúdica com jogo de tabuleiro. Tais estratégias buscam não apenas facilitar a apreensão de conceitos, mas também desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de observação e a conexão entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos, em conformidade com as competências e habilidades preconizadas pelas diretrizes curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Espera-se que esta abordagem contribua para reverter a percepção negativa sobre a Botânica, tornando-a uma ciência viva e relevante.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Botânica. Aprendizagem Significativa. Metodologias Ativas. Recursos Didáticos.

PLAYFUL AND ACTIVE STRATEGIES FOR BOTANY EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL: A PROPOSED INTERVENTION

ABSTRACT The teaching of Botany, within the Biology curriculum, has historically faced significant challenges, marked by student rejection and pedagogical practices centered on the memorization of complex terminology disconnected from daily life. This descriptive and traditional teaching pattern contributes to a phenomenon known as “plant blindness,” where students fail to perceive the ubiquity and fundamental importance of plants in their lives. This article discusses this traditional approach and proposes a paradigm shift, based on Ausubel's theory of Meaningful Learning and Freire's critical-reflective pedagogy. The main objective is to present a set of differentiated methodological practices aimed at transforming the teaching of Botany into an engaging,

⁷⁷ Especialista em Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Faculdade Focus.
<https://lattes.cnpq.br/3735678094144872>; <https://orcid.org/0009-0001-2142-9418>.
E-mail: gotuzzo.gotuzzo@gmail.com

dynamic, and meaningful experience for high school students. The didactic-pedagogical intervention proposal details a sequence of four activities: a field trip for collection and observation, the creation of a digital herbarium, the construction of didactic flower models, and the application of a playful scavenger hunt with a board game. Such strategies aim not only to facilitate the understanding of concepts but also to develop critical thinking, observation skills, and the connection between scientific knowledge and the students' reality, in accordance with the competencies and skills recommended by national curriculum guidelines, such as the Common National Curricular Base (BNCC). It is hoped that this approach will help reverse the negative perception of Botany, making it a living and relevant science.

KEYWORDS: Botany Teaching. Meaningful Learning. Active Methodologies. Didactic Resources.

INTRODUÇÃO

A DISCIPLINA DE BIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

O ensino de Biologia tem sido alvo de contínuas críticas ao longo de sua história no contexto escolar brasileiro (Selles; Ferreira, 2005). Essas críticas frequentemente apontam para a persistência de um modelo de ensino descritivo e memorístico. Segundo Krasilchik (2004, p. 25, apud Caldeira; Araújo, 2009), o ensino de Ciências e Biologia ainda é, em muitos contextos, “feito de forma descritiva, com excesso de terminologia sem vinculação com a análise do funcionamento das estruturas”. Paradoxalmente, é nesta disciplina que se deposita a expectativa de uma correlação significativa entre os conhecimentos adquiridos na escola e a realidade prática do aluno (Selles; Ferreira, 2005).

Para compreender as complexas relações que a disciplina estabelece, é fundamental analisar sua trajetória desde meados do século XX, quando as temáticas biológicas ganharam proeminência na vida cotidiana. As Ciências Biológicas, como “ciência autônoma e legítima”, só se consolidaram após a ampla aceitação da teoria da evolução como seu pilar unificador. Antes disso, o conhecimento biológico era predominantemente caracterizado pela descrição de espécies e por experimentos isolados em áreas como citologia, embriologia e fisiologia (Selles; Ferreira, 2005).

Essa trajetória da ciência de referência refletiu-se diretamente no espaço ocupado pela disciplina escolar. Foi somente na década de 1930, após um período de negligência, que a Biologia conquistou um lugar de destaque no currículo do ensino secundário. A gradativa substituição de

disciplinas como Zoologia, Botânica e História Natural pela disciplina unificada de Biologia fortaleceu o argumento de que a teoria da evolução deveria funcionar, igualmente, como eixo organizador dos conhecimentos escolares (Selles; Ferreira, 2005, p. 54).

Nesse movimento, a escola, como instituição social, tornou-se um espaço crucial para a disseminação de um entendimento público da Biologia como ciência unificada, proporcionando um arcabouço de valores e conhecimentos associados ao cotidiano dos estudantes.

O ENSINO DE BOTÂNICA: ENTRE A REJEIÇÃO E A RELEVÂNCIA COTIDIANA

Apesar da importância do Reino Plantae, o ensino de Botânica é frequentemente negligenciado nas escolas brasileiras. Silva e Lopes (2014) destacam que muitos professores priorizam outros temas, relegando a Botânica para o final do ano letivo, onde é abordada de forma superficial, apressada e excessivamente focada na memorização. Essa subestimação é muitas vezes atribuída à dificuldade dos próprios docentes em lidar com a vasta terminologia específica da área. Contudo, como defendem Wandersee e Schussler (2001, apud Macedo et al., 2012, p. 392), “as plantas apresentam uma rara beleza, incrustada de características muito peculiares, não sendo inferiores a nenhum dos outros seres vivos, como equivocadamente podem ser consideradas”.

Mesmo com a consciência de que as plantas são parte integrante do dia a dia – seja na alimentação, na produção de medicamentos ou na extração de inúmeros subprodutos –, persiste um profundo distanciamento entre o que se aprende sobre Botânica na escola e sua aplicação prática e percepção no cotidiano dos alunos (Santos et al., 2008).

Diante desse cenário, a busca por uma aprendizagem significativa, que conecte o conteúdo curricular às vivências dos alunos, torna o estudo das plantas e dos ambientes onde se inserem um tema de extrema relevância a ser explorado no contexto escolar.

JUSTIFICATIVA

As plantas e seus derivados estão presentes em nossas vidas de forma constante, mas essa presença é raramente notada. Este trabalho elege a Botânica como foco para que os alunos do Ensino Médio possam reconhecer e compreender o papel fundamental desempenhado pelos vegetais, que vai muito além da produção de oxigênio. Eles são fonte de alimento, matéria-prima para a indústria, base para medicamentos, geradores de renda e promotores de saúde e bem-estar. É imperativo que os alunos observem e compreendam a vasta diversidade de plantas que compõem os ecossistemas, aprendendo a diferenciar seus principais grupos, sua morfologia, suas interações com outros organismos e, crucialmente, associando esses conhecimentos ao seu cotidiano. Conforme apontam Barreto et al. (2007), o estudo e a percepção dos elementos que constituem o meio ambiente, avaliando suas relações e interdependências, representam uma importante estratégia na prática educativa.

Adicionalmente, o estudo da diversidade dos seres vivos, com um enfoque evolutivo-ecológico, alinha-se às diretrizes curriculares que promovem a compreensão das interações ambientais. Dessa forma, é importante que o ensino de Botânica seja abordado de maneira clara e entusiasta, proporcionando uma aprendizagem significativa que permita aos alunos, por exemplo, identificar as etapas de desenvolvimento de uma planta, suas partes constituintes e seu ciclo reprodutivo. Ao reconhecerem a importância vital desses seres para a manutenção da vida, os estudantes tornam-se agentes mais conscientes e engajados na luta por sua preservação e pela conservação da biodiversidade.

PROBLEMATIZAÇÃO

A implementação de uma perspectiva interdisciplinar e significativa no ensino de Biologia depara-se com limitações estruturais, como a rigidez dos currículos e a prevalência de métodos de ensino tradicionais. Somam-se a isso o receio de muitos professores em discutir temas que envolvem valores e o habitual distanciamento entre os conceitos científicos abstratos e as questões concretas e relevantes para a vida dos alunos.

Essas limitações são particularmente evidentes no ensino de Botânica, que frequentemente se resume a um cansativo processo de memorização de descrições

morfológicas. Essa abordagem exige um comportamento passivo do aluno, confinado ao ambiente restrito da sala de aula convencional, tratando o ensino como um processo estático e desinteressante.

Nesse sentido, torna-se premente a necessidade de uma ruptura com esse modelo tradicional, e a promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem, conforme art. 35-B, §1º, I da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Para tal, é fundamental a incorporação de instrumentos didáticos diferenciados – como aulas práticas, saídas de campo, vídeos, modelos, jogos e recursos digitais – que tornem a relação ensino-aprendizagem mais envolvente, dinâmica e produtiva. É nessa perspectiva de renovação que ferramentas pedagógicas inovadoras surgem como aliadas para tornar o ensino de Botânica menos árido e mais prazeroso, tanto para o professor quanto para o aluno, auxiliando na construção ativa do conhecimento.

OBJETIVOS

Objetivo geral: Este estudo tem como objetivo central propor e detalhar o desenvolvimento de diferentes práticas metodológicas com o intuito de auxiliar na construção do conhecimento em Botânica, de forma significativa e lúdica, para alunos do Ensino Médio.

Objetivos Específicos:

- Promover o conhecimento da diversidade regional de plantas.
- Capacitar os alunos a entender e diferenciar os principais grupos de plantas atuais (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas).
- Estimular a associação entre o conhecimento botânico e situações do cotidiano.
- Identificar as principais estruturas morfológicas das plantas e compreender suas respectivas funções.
- Fomentar a compreensão das relações ecológicas entre as plantas e o ambiente em que estão inseridas.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Em busca de uma educação de maior qualidade, docentes têm procurado estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, associando as vivências socioculturais dos alunos aos conhecimentos científicos. A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, oferece um sólido referencial para essa busca. De acordo com Pelizzari et al. (2002), a aprendizagem é mais significativa quando um novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento prévias de um aluno, adquirindo significado a partir dessa relação. Ausubel (1982) postula duas condições essenciais para que isso ocorra: o material de ensino deve ser potencialmente significativo e o aluno deve manifestar uma predisposição para aprender, ou seja, uma intenção de relacionar o novo conhecimento ao que já sabe.

A estrutura curricular vigente em muitas escolas, no entanto, opera como uma barreira. Toigo e Moreira (2008) criticam os currículos “empacotados” com excesso de conteúdos, o que leva os professores a uma transmissão massiva de informações que os alunos tentam apenas armazenar na memória de curto prazo. Nesse modelo, resta pouco tempo para o aprofundamento ou para o desenvolvimento de habilidades complexas como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação.

A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA E O PROTAGONISMO DO ALUNO

Diante desse desafio, o papel do professor transcende o de mero transmissor. Paulo Freire (2019) defende que a tarefa docente não é apenas ensinar conteúdos, mas “ensinar a pensar certo”. Isso implica uma reflexão crítica sobre a própria prática e o reconhecimento de que a escola e seus conteúdos não podem estar dissociados da realidade dos educandos. É necessário respeitar a identidade cultural e a bagagem de saberes com que os alunos chegam à escola. Para Freire (2019), o objetivo da educação é formar sujeitos capazes de intervir no mundo, tornando-se seres ativos, autônomos e solucionadores de problemas. É nesse contexto que o desenvolvimento de metodologias ativas, que despertam a atenção e o interesse, torna-se fundamental para um processo educativo mais significativo.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: DOS PCNEM À BNCC

As políticas educacionais brasileiras têm corroborado, ao longo do tempo, a necessidade de superar o ensino tradicional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000, já estabeleciam como objetivo que os alunos se percebessem como “parte integrante, dependentes e agentes de transformação do ambiente” (Brasil, 2000). A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, na qual a Botânica se insere, indicava a necessidade de utilizar o conhecimento científico para explicar o mundo e intervir na realidade.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) veio reforçar e aprofundar essa perspectiva, organizando o aprendizado por competências e habilidades. Para a área de Ciências da Natureza, a BNCC enfatiza o letramento científico, que envolve a capacidade de analisar, compreender e explicar fenômenos, além de tomar decisões éticas e responsáveis. Uma abordagem prática, investigativa e contextualizada do ensino de Botânica, como a proposta neste trabalho, está em plena consonância com o desenvolvimento de tais competências.

ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PARA UM ENSINO INOVADOR

A aplicação de metodologias diferenciadas é o caminho para materializar os pressupostos de Freire e Ausubel e atender às diretrizes da BNCC. Dentre as diversas ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar a construção do conhecimento, destacam-se:

- **Jogos Didáticos:** Constituem uma alternativa para melhorar o desempenho dos alunos, principalmente quando sua abordagem se refere a conteúdos de difícil assimilação, envolvendo assim o lúdico e a aquisição de saberes (Campos et al., 2003, apud Figueiredo et al., 2014, p. 30). O uso de jogos pode tornar o processo mais eficiente e melhorar a relação entre professor e aluno.
- **Atividades Práticas:** Aproximam os alunos de situações concretas, estimulando a participação, o interesse e a observação. Andrade e Massabni (2011) ressaltam que as atividades práticas permitem aprendizagens que a aula puramente teórica não alcança, sendo um compromisso da escola e do professor oferecê-las.

- **Modelos Didáticos:** São representações de estruturas ou processos reais que facilitam a compreensão de conceitos abstratos, despertando a curiosidade e qualificando o ensino.
- **Atividades Experimentais:** Promovem o desenvolvimento do pensamento científico ao estimular a observação acurada, o registro de dados e a resolução de problemas, esclarecendo a teoria por meio da investigação (Pedroso, 2009).
- **Recursos Digitais e Online:** Considerando a imersão dos jovens na cultura digital, levar os conteúdos para plataformas online (como sites, blogs ou redes sociais) é uma forma de engajá-los em seu próprio ambiente.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A proposta de intervenção foi estruturada em uma sequência de quatro atividades complementares, desenvolvidas para serem aplicadas com turmas do Ensino Médio.

ATIVIDADE 1: EXPEDIÇÃO BOTÂNICA – COLETA E OBSERVAÇÃO DE BRIÓFITAS E PTERIDÓFITAS

- **Descrição:** Realização de uma saída de campo no entorno da escola para coleta de espécimes de briófitas (musgos) e pteridófitas (samambaias e avencas). Durante a expedição, os alunos são incentivados a fotografar com seus celulares as plantas encontradas.
- **Desenvolvimento:** Em sala de aula, com o auxílio de lupas de mão, os alunos observarão as estruturas das plantas coletadas (rizoides, cauloides, filoides nas briófitas; raízes, caule tipo rizoma e folhas/frondes com soros nas pteridófitas).
- **Objetivo Pedagógico:** Conectar o aprendizado teórico sobre os primeiros grupos de plantas terrestres com a observação direta. A fotografia estimula um olhar mais atento para o ambiente (combatendo a “cegueira botânica”), e a observação com lupa concretiza as estruturas estudadas, facilitando a compreensão de suas adaptações e limitações (como a dependência da água para reprodução).

ATIVIDADE 2: DIVERSIDADE VEGETAL E O HERBÁRIO DIGITAL

- **Descrição:** Apresentação em sala de aula de exemplares de gimnospermas (pinhas, ramos de pinheiro) e angiospermas (flores, frutos, folhas de monocotiledôneas e

eudicotiledôneas). As principais diferenças morfológicas (raiz, caule, folha, flor, semente) serão discutidas.

- **Desenvolvimento:** Lançamento da proposta de um “Herbário Digital”. Um site simples ou uma pasta compartilhada em nuvem será disponibilizada para que os alunos postem as fotos tiradas na Atividade 1 e outras que venham a fazer, identificando as plantas (com ajuda do professor), adicionando curiosidades, dicas, ou relatos de experimentos.

- **Objetivo Pedagógico:** Sistematizar a diversidade vegetal, comparando os quatro grandes grupos. O herbário digital utiliza uma ferramenta do universo dos alunos (celulares) para um fim científico, promovendo a pesquisa, a colaboração e o registro a longo prazo, transcendendo o tempo da aula.

ATIVIDADE 3: A FLOR E O FRUTO – DO MODELO DIDÁTICO À DEGUSTAÇÃO

- **Descrição:** A aula inicia com a exibição de um vídeo curto sobre o processo de polinização e a transformação da flor em fruto. Em seguida, os alunos constroem um modelo didático de uma flor com E.V.A., a partir de um exemplar biológico (ex: flor de hibisco), identificando suas partes (pétalas, sépalas, estames, pistilo).

- **Desenvolvimento:** Durante a montagem, o professor correlaciona as estruturas reprodutivas (ovário, óvulos) com as partes que originarão o fruto e as sementes. A atividade culmina com uma degustação de diferentes tipos de frutos (ex: um pseudofruto como a maçã, uma baga como o tomate ou maracujá, um fruto múltiplo como o morango, etc.), discutindo sua origem e classificação.

- **Objetivo Pedagógico:** Tornar o conceito abstrato da reprodução das angiospermas em algo concreto e palpável, através da construção de um modelo e, posteriormente, sensorial, com a degustação. Isso ancora o conhecimento em múltiplas experiências, potencializando a aprendizagem significativa.

ATIVIDADE 4: GINCANA BOTÂNICA – LUDICIDADE E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

- **Descrição:** Uma gincana final para revisar e sistematizar todo o conteúdo trabalhado. A atividade central é um jogo de tabuleiro gigante, feito com papel craft no chão da sala, com casas contendo perguntas, desafios ou informações.

- **Desenvolvimento:** Os alunos, organizados em grupos, jogam um dado e avançam pelo tabuleiro. As casas podem exigir que respondam a uma pergunta sorteada de um baralho, cumpram uma tarefa (como desenhar uma estrutura vegetal) ou leiam uma curiosidade que lhes permita avançar ou voltar casas. A pontuação final da gincana pode considerar o desempenho no jogo e a participação nas atividades anteriores (como a qualidade das postagens no herbário digital).

- **Objetivo Pedagógico:** Utilizar a ludicidade e a competição saudável para promover a revisão do conteúdo de forma dinâmica e engajadora. O jogo exige que os alunos acessem o conhecimento adquirido de forma rápida e aplicada, desenvolvendo o raciocínio lógico e a memória, consolidando o aprendizado de todo o projeto.

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

RECURSOS

A execução das atividades propostas demanda uma lista de materiais de baixo custo e fácil acesso, detalhados abaixo.

Para a gincana e modelo didático: Fita Crepe; E.V.A. (folhas de cores diversas: verde, amarelo, laranja, marrom, preto); Papel cartão; Papel Craft; Tinta guache verde; Folhas A4; Cartolina; Bolas de isopor de 35mm; Cola branca e cola para E.V.A./isopor; Tesouras sem ponta; Lupas de Mão; Materiais para o jogo (dado gigante, pinos feitos com garrafa pet, etc.)

Para a prática de frutos: Frutos diversos: Banana, vagem, morango, maracujá, maçã, bergamota, mamão, melão, entre outros disponíveis regionalmente.

Recursos Tecnológicos: Notebook e projetor multimídia; Acesso à internet para criação e alimentação do herbário digital; Celulares dos próprios alunos para fotografia.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

O projeto foi planejado para ser executado ao longo de seis semanas, com uma

atividade principal por semana, conforme a tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Cronograma de atividades do projeto.

DATA (SUGESTÃO)	ATIVIDADE
Semana 1	Atividade 1: Saída de campo, coleta e primeira observação.
Semana 2	Atividade 2: Estudo de Gimnospermas/Angiospermas e criação do Herbário Digital.
Semana 3	Atividade 3 (Parte 1): Vídeo e construção do modelo didático de flor.
Semana 4	Atividade 3 (Parte 2): Prática de degustação e classificação de frutos.
Semana 5	Montagem do jogo de tabuleiro e preparação para a gincana.
Semana 6	Atividade 4: Aplicação do jogo didático, finalização da gincana e considerações finais.

Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da Biologia, a Botânica permanece como uma das áreas de maior rejeição entre os alunos, majoritariamente devido à sua terminologia complexa e à percepção de ser uma ciência abstrata e distante. Essa realidade, observada em diversas vivências na educação básica, demonstra que os estudantes frequentemente se sentem desestimulados diante do tema, um reflexo direto de abordagens pedagógicas frustrantes e apoiadas quase que exclusivamente no livro didático, perpetuando um modelo tecnicista de ensino.

As percepções aqui relatadas reforçam a importância crucial que metodologias pedagógicas diferenciadas possuem na construção do conhecimento. É indispensável que os professores de Biologia diversifiquem suas aulas de Botânica, confrontando as práticas restritas ao “quadro e giz”. A carência de atividades práticas, o engessamento da grade curricular e a falta de recursos ou de afinidade do docente com o tema não podem continuar a ser obstáculos intransponíveis.

A introdução de metodologias que instiguem a curiosidade, que sejam estimulantes, prazerosas e atrativas, como as detalhadas nesta proposta, é um caminho potente para reverter este quadro. Ao adotar uma postura inovadora, o professor não apenas auxilia na superação das dificuldades de ensinar e aprender, mas também transforma a sala de aula em um ambiente agradável e dinâmico. A utilização de jogos, modelos, saídas de campo e recursos digitais permite trazer o conhecimento teórico para a vivência concreta do aluno, atribuindo-lhe significado.

Portanto, as atividades aqui propostas podem ser consideradas uma contribuição

na tentativa de ressignificar o ensino de Botânica, corroborando a perspectiva de que novas metodologias são capazes de despertar, desenvolver, ampliar e, acima de tudo, incentivar um aprendizado que seja, de fato, para a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências**. Ciência & Educação, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARRETO, L. H.; SEDOWIM, W. M. R.; MAGALHÃES, L. M. F. **A ideia de estudantes de ensino fundamental sobre plantas**. Revista Brasileira de Biociências, Porto Alegre, v. 5, supl. 1, p. 711-713, jul. 2007.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CALDEIRA, A. M. A.; ARAÚJO, E. S. N. N. **Introdução à Didática da Biologia**. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 2009.

FIGUEIREDO, M. C. O.; CHAVES, A. A.; SARAIVA, I. S.; BARROS, M. D. **A construção do jogo didático “casinha dos animais”: uma possibilidade para o ensino de zoologia a alunos com necessidades educacionais especiais**. Experiências em Ensino de Ciências, v. 9, n. 1, p. 29-47, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MACEDO, M.; KATON, G. F.; TOWATA, N.; URSI, S. **Concepções de professores de biologia do ensino médio sobre o ensino-aprendizagem de botânica**. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO SOBRE INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 4., 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ABRAPEC, 2012. p. 388-401.

PEDROSO, C. V. **Uma década de pesquisa sobre atividades experimentais na educação em ciências: memórias e realidade**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCERE/PUCPR, 2009.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; DOROCINSKI, S. I. **Teoria da**

aprendizagem significativa segundo Ausubel. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

SANTOS, C. A. Y. D; CHOW, F.; FURLAN, C. M. (org.). **Ensino de Botânica - Curso para atualização de professores de Educação Básica: A Botânica no cotidiano.** São Paulo: USP/IB, 2008.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais.** In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.** Niterói: EdUFF, 2005. p. 51-74.

SILVA, J. N.; LOPES, N. P. G. **Botânica no Ensino Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 13, n. 2, p. 115-136, 2014.

TOIGO, A. M.; MOREIRA, M. A. **Relatos de experiência sobre o uso de mapas conceituais como instrumento de avaliação em três disciplinas do curso de educação física.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 3, n. 2, p. 7-20, 2008.

CAPÍTULO XVI

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR

Lindomar Bezerra de Lima⁷⁸

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.02-16

RESUMO: O objetivo do artigo foi corroborar, através de análise bibliográfica, sobre o mérito da Psicopedagogia dentro da Instituição Escolar. Salienta-se que a psicopedagogia consagra - se em questões sobre as diversas deficiências de aprender e sugere uma contribuição preventiva, aumentando as práticas para uma maneira nova de ponderar, agir e sentir frente ao aprender das opiniões na escola. Conclui-se que a ação da Psicopedagogia na instituição escolar possui certa colisão direta na vida escolar do aluno, trazendo assim um acréscimo significativo nos resultados positivos do grupo escolar. Dessa forma, tem-se como desígnio neste artigo, tratar sobre a papel da Psicopedagogia na Escola na escolar através de sua atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Educação. Escola.

THE ROLE OF PSYCHOPEDAGOGY IN THE SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: The objective of the article was to corroborate, through bibliographic analysis, the merit of Psychopedagogy within the School Institution. It should be noted that psychopedagogy focuses on questions about the various deficiencies in learning and suggests a preventive contribution, increasing practices towards a new way of considering, acting and feeling when learning about opinions at school. It is concluded that the action of Psychopedagogy in the school institution has a certain direct impact on the student's school life, thus bringing a significant increase in the positive results of the school group. Thus, the aim of this article is to address the role of Psychopedagogy in Schools through its actions.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Education. School.

INTRODUÇÃO

O conhecimento escolar é considerado um ato espontâneo e natural, até mesmo agradável. O aprender e o descobrir carecem de ser prazerosos e naturais caso contrário algo não está certo. O atual modelo do sistema educativo passa por uma dissociação e por um zelo das escolas como ambientes não de frustração, mas sim de formação.

Um passo significativo do psicopedagogo seria fazer uma análise buscando a história da instituição escolar, para melhor perceber a organização de movimentos e a

78 E.M.E.F. e EJA Maria Vaz Vieira. <https://lattes.cnpq.br/4918002795525865>; <https://orcid.org/0009-0008-8356-5360>. E-mail: domarlima@hotmail.com

personalidade dessa instituição. Constituindo a partir daí uma luta de ação prudente que modere ou impeça os impedimentos de aprendizagem, encadeando um aspecto de conversas e contribuindo para que as mutações possam ocorrer na comunidade escolar.

Esse trabalho tem como tema a psicopedagogia no contexto escolar, e falara sobretudo no que se trata dos aspectos pertinentes ao trabalho de atingir o aluno em suas dimensões múltiplas e na dádiva de meios e métodos necessários para superar os empecilhos do fracasso escolar, esse trabalho surgiu da necessidade de desenvolver a importância do papel do Psicopedagogo no meio da instituição escolar, tem precisamente o objetivo fazer um levante sobre pratica e importância deste criterioso indispensável no campo escolar, no qual auxilia para a continuação de ensino e aprendizagem.

É proeminente um trabalho que reflita sobre a colocação e o reforço de um psicopedagogo no cenário escolar, diante da instigação de se ocupar com os problemas de aprendizado dos alunos.

Como meio metodológico para o seguimento do Trabalho de Conclusão do Curso de pós em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil, optou-se por uma pesquisa bibliográfica exploratória como também explicativa para aprofundamento do ponto em foco, empregando o método de análise do discurso quantitativo/qualitativo.

Quando se estuda o desenvolvimento de aprendizagem e ensino define-se que dia a dia muitas são as adversidades enfrentadas em sala de aula. Em vista disso, aflora a inquietação de seguir investigando a Psicopedagogia e seu elo meio ao contexto escolar e o papel do profissional na presença dos problemas de aprendizagem.

Idealizando a escola responsável por parte da formatura do ser humano, a ação do Psicopedagogo dentro da instituição escolar tem um temperamento preservativo no sentido de buscar e criar competências e habilidades para sanar problemas. Com tal finalidade e em decorrência do total de crianças com adversidades de aprendizagem e de outros desafios que compõem a família e escola, a intermediação psicopedagógica ganha espaço nas academias escolares de ensino.

DESENVOLVIMENTO

A Psicopedagogia vem atuando com uma ligação importante entre escola e aluno, como também a família do aluno, o ambiente, ou meio em que esse aluno vive e estuda e seus bloqueios e dificuldades no caminho do conhecimento. A Psicopedagogia busca compreender, analisar e conhecer o ambiente e intervir de modo espontâneo no processo de aprendizado do educando.

O psicopedagogo pode operar em diferentes áreas, de forma terapêutica e preventiva, para compreender os métodos das aprendizagens e de desenvolvimento humanas, apelando por várias estratégias objetivando se envolvendo das dificuldades que podem decorrer a vir surgir.

A escola abraça, diariamente no seu interior uma diversidade grande de relações, além de ter de se ligar com situações culturais, externas, políticas, educacionais entre outras que podem interferir no seu movimento tanto positivamente como negativamente (Barbosa, 2001 p. 64).

Toda criança tem um leito sensorial distinto, algumas são mais visíveis, outras mais óticas, outras táteis ou ainda mais sinestésica, por esse motivo, principalmente e preferencialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, a importância de se levar um profissional capacitado para responder as diversas demandas relativas a aprendizagem na escola, a fim de que usem a psicopedagogia preservativa, procurando um maior desenvolvimento, visto que a sensibilidade e conhecimento em grupo transformam um todo.

A Psicopedagogia trata de um saber e a um saber realizar, às condições abstratas e relacionais em notável familiares e escolares os embaraços, retardamentos, desvios do sujeito ou conjunto a ser identificado. A ideia psicopedagógica não se cristaliza numa definição fixa, nem nos déficits e diferenças subjetivas do aprender, mas considera a possibilidade do sujeito, a liberdade afetiva de saber e fazer, confirmando que o saber é próprio do indivíduo (Bossa, 2000, p. 127).

Vale frisar que o exercer psicopedagógico se modificam podendo se tornar uma ferramenta forte no auxílio de aprendizagem. Adequa-se ao psicopedagogo encontrar eventuais perturbações no processo aprendizagem, agir na atuação da comunidade

pedagógica, favorecendo a integração, deixando orientações metodológicas concordando com as particularidades e características dos indivíduos do grupo, fazendo procedimentos de orientação.

Na medida que no caráter ajudador, o psicopedagogo reitera de equipes responsáveis pela execução de planos e projetos no conjunto teórico e prático das políticas educacionais, exercendo com que os diretores, professores e coordenadores arrisquem ponderar sobre o papel da escola visando o seu magistério e às necessidades específicas de aprendizagem da criança ou, do próprio ensino (Bossa, 1994, p. 23).

A Psicopedagogia vem movendo-se com muito sucesso em algumas Instituições, sejam escolas, hospitais ou empresas. O desenvolvimento deve ser olhado como a execução de indivíduos ou de grupos humanos, que por meio da incorporação de ideias e o desenvolvimento da prática, promovem modificações constantes na personalidade e na dinâmica de grupo as quais revertem no manejo de instrumentos da realidade.

A família por sua vez, desempenha um papel inicial no processo de aprendizagem dos estudantes, pois numerosas vezes os pais não têm em vista entrever a criança com as suas contrariedades. O vínculo afetivo é essencial para o bom desenvolvimento e desempenho da criança. A ação psicopedagógica se propõe a englobar os pais na continuação de desenvolvimento dos seus filhos, incluído por meio de reuniões e possibilitando a assistência do trabalho realizado junto aos professores. Quando os pais inserem os seus filhos na escola planejam que elas sejam bem acolhidas e por isso no momento em que este desejo não se cria como esperado, manifesta-se a frustração, etiquetando muitas vezes a criança como incompetente, surgindo conseqüentemente as dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem.

As Crianças que expõe dificuldades de aprendizagem na escola, na concepção de novas habilidades, estão correndo sérios riscos de terem problemas em diferentes áreas escolares como também na vida no geral, no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, como um todo. Estas dificuldades têm uma importância significativa, pois os problemas entre a inteligência da criança e a sua execução, tem que ser avaliados com cautela por um profissional especializado em necessidades de aprendizagem. Caso o papel da família adicionássemos o papel da escola obteríamos a formação de uma rede,

visto que ambas são responsáveis tanto pela não-aprendizagem como pela aprendizagem do educando.

Constantemente, o que se pode ver é que há família sem estrutura e sem saber o que fazer e a quem se valer. Os pais dizem que não têm tempo, porque trabalham e ficam fora de suas residências o dia inteiro. Um motivo importante é a falta de emprego, que diversas vezes gera conflitos e até separação de casais. É, justamente, nessa hora que surgem as dificuldades e aprendizagem e aonde a criança com mais intensidade necessita do apoio da família.

Existem influências psicopedagógicas que não mostram aumento e diante dessa realidade a família é envolvida no apoio, ou seja, são notados distúrbios de aprendizagem consequente do ambiente familiar, como por exemplo a rivalidade entre irmãos, conflitos dos pais e dificuldade de discursar com os demais membros da família.

Quando consideramos que o sinal de fracasso vai ser verificado pelas expectativas da família em responsabilidade da sua ideologia, a gente se ver obrigados a interpretar também de forma diferente os comportamentos causados pelo fracasso. Pode-se dizer que uma mãe que caracterizada com seu filho, coloca o problema dele sobre a professora de sala de aula. O significado do indício para a família será a figura que os pais têm dos motivos e das causas que fazem o problema e os mecanismos colocados ao posto da defesa contra o desmerecimento social que a ocasiona (Pain, 1986, p. 39).

O contato psicopedagógico inclui, adiante das adaptações curriculares, atos de apoio específico a serem concedidos aos alunos, particularmente, ou em pequenas equipes. A função do psicopedagógico deve-se expandir em torno dos aspectos motores, cognitivos, linguísticos e afetivo ou emocionais, objetivando sempre o sucesso na preparação dos alunos (Carvalho, 2000, p. 87).

Inúmeras são as recomendações que compõem da literatura especializada acerca da ação psicopedagógica escolar, poucas dizem respeito às situações de acesso através dos alunos ao que é formado, como por exemplo, desviar muitos estímulos na decoração da sala, pois, podem fortalecer a dispersão de atenção em especial dos que mostram dificuldades para aprender. Outras relaciona-se ao enfoque teórico que baseia as atividades sugeridas pelo professor e a sua forma de formar.

As dificuldades de aprender refere a identificação das razões dos problemas de aprendizagem escolar exige uma intervenção especializada. Embora, muito o aprender seja um processo natural, provem de uma difícil atividade mental, na qual ficam envolvidos processos de emoções, pensamento, percepção, memória, mobilidade, mediação, conhecimentos prévios, entre outros (Bossa, 2000, p. 12).

Existem fatores da vida psíquica do jovem que podem impedir o bom desenvolvimento das ações cognitivas e sua ligação com a obtenção de conhecimentos claros e com a família, já em que atitudes parentais influenciam bastante a união da criança com o entendimento (Souza, 1995, p. 58).

O psicopedagogo precisará trabalhar todas as questões que impedem o ensinar e o aprender, vinculando, interagindo, articulando e também cuidando. Nesse sentido, cabe ao psicopedagogo da instituição escolar lidar com a finalidade de excluir os obstáculos existentes entre o conhecimento e o aluno, especialmente, criando planos em conjunto com os demais trabalhistas, que propiciem ao educando vivenciar diferentes práticas educacionais. Todos os dados a serem realizados na perspectiva psicopedagógica precisam estar alicerçados na reconstrução do conceito crítico, na inclusão e na equidade, onde o carinho seja uma constante no ato de educar.

CONCLUSÃO

O psicopedagogo tem seu crédito na instituição escolar, pois é este profissional que excita o desenvolvimento e o estabelecimento de conexões e relações interpessoais, a utilização de procedimentos de ensino compatíveis com as mais novas concepções a respeito desta metodologia.

O Psicopedagogo esforça-se de forma interdisciplinar em todos os contextos escolares, desde equipe pedagógica, professores, alunos e fundamentalmente com toda a família. Existe bastante ainda a ser feito em prol do psicopedagogo, as instituições escolares aos poucos estão admitindo os psicopedagogos, percebe-se que essas instituições escolares estão gradativamente mais, apreensivo com os problemas de aprendizagem, e por esse motivo é respeitável a psicopedagogia nas escolas, na introdução e mediação de todos essas razões.

Sempre que a agente que conhece, o psicopedagogo qualifica e gera estudos dos processos de aprendizagem internamente na escola, torna-se um agente fundamental na resolução dos problemas, pertencendo a este profissional, até mesmo, escolher meios para a concretização real do ensino de todos os alunos. Para mais, seu trabalho carece de acontecer de forma incorporada à família, como também aos professores e aos alunos, assim, ele chega a identificar com mais normalidade os fatores que interferem e influenciam no processo de aprendizado.

O estudo facilitou ampliar o conhecimento a respeito do psicopedagogo em sua caminhada, atuação e na luta pelo reconhecimento da profissão. Entretanto, devido ao valor e complexidade do tópico não se pode apresentar um fechamento final, pois a Psicopedagogia até agora luta pelo seu reconhecimento total como também a formação do psicopedagogo necessita ser uma busca continua pelo conhecimento acadêmico, científico e uma prática de análise crítica, psicossocial e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-los?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

PAIN, S. – **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986. SOUZA, Audrey Seltton, Lopes. **Pensando a inibição Intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado. Atuou como Professora da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-6075>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0772088747598226>. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do

Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Coordenadora pedagógica do SESI/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

Medeiros, Janiara de Lima: Com mais de vinte anos de experiência na área Educacional, possuo graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com Bacharel em Análise Semiótica (Universidade Gama Filho, 1998 -, 2002), sou especialista em Gestão de Recursos Humanos (Universidade Cândido Mendes, 2003 -, 2004), em Psicopedagogia Institucional (UniverCidade, 2005 -, 2006) e, com MBA Executivo em Marketing (UniverCidade, 2006 -, 2008), Pós-graduada em Gestão EaD (Cesumar, 2012 -, 2015), e somatizando formações que contribuíram à trajetória de atividades e pesquisas educacionais. A formação foi aperfeiçoada com a conclusão do Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense, 2018 -, 2020), contribuindo para a ampliação do conhecimento e da vontade de aprender. Possuo experiência em produção, revisão e editoração de textos, artigos, manuais, entre outros; elaboração e revisão de relatórios operacionais e estratégicos; conteudista para blogs, revistas, websites. Autora de livros, artigos e capítulos de livros, organizadora de eventos e obras literárias, mantive meu foco em pesquisas na grande área da Educação e Cultura brasileiras, disponibilizando gratuita e voluntariamente as publicações em meios digitais com interesse a disseminação do conhecimento como forma de apoio à educação integral. Em instituições civis, como docente, atuei em todos os níveis de ensino (alfabetização, ensinos fundamental e médio, graduação, pós-graduação e cursos livres de capacitação), em Instituições públicas e privadas, civis e militares, nas modalidades presencial e a distância, como docente e/ou gestora. No ensino superior lecionei nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia e Letras nas disciplinas Língua Portuguesa, Produção de Texto, Didática, Sociologia e Informática (conceitos básicos). Enquanto gestora, coordenei a expansão e a implantação de polo de Educação a Distância em uma das Instituições de Ensino Superior melhor avaliadas pelo Ministério da Educação, na qual respondia às questões administrativas, pedagógicas e comerciais simultaneamente (até janeiro/2015). Como Consultora em Educação nas instituições privadas, entre, 2011 e, 2015, desenvolvi e gerenciei projetos voltados à implantação de plataformas de ensino presencial e a distância para treinamentos, cursos de extensão e pós-graduação. Anteriormente, gerenciava concomitantemente vinte e três unidades de ensino superior presencial respondendo às demandas dos processos da Secretaria Geral de Ensino. A vivência militar deu-se entre fevereiro de, 2015 e janeiro de, 2023, na qual passei a integrar o Quadro Complementar de Oficiais Técnicos Temporários como docente de Língua Portuguesa. Desde então lecionei, no Centro de Idiomas do Exército (CIdEx), em atividades de ensino para militares estrangeiros vindos da África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Egito, Equador, Estados Unidos da América, França, Guatemala, Honduras, Indonésia, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã. No Centro de Estudos de Pessoal e Forte de Duque de Caxias (CEP/FDC), atuei como docente no curso de Pós-graduação de Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Comunicação Social nas disciplinas

Orientação Educacional, Orientação Educacional, Comunicação e Linguagens e orientação de trabalhos finais de curso. Enquanto chefe da seção de ensino de Português, respondia pelas questões pedagógicas, administrativas e diplomáticas para com os países das Nações Amigas e, estrategicamente, zelando por ações de contrainteligência. Neste, 2023.1 iniciei a trajetória docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Angra dos Reis, lecionando Língua Portuguesa na graduação em Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

BARROSO, Kaline Rodrigues: Professora na rede estadual de ensino do Estado de Roraima. Mestre em Ciência da Educação. Pós-graduada em Ciência da Educação. Pós-graduada em Docência do Ensino de Dança, Música e Teatro. Pós-graduada em Ensino de Artes - Técnicas e Procedimentos. Pós-graduada em Educação Musical e Ensino da Arte. Pós-graduada em Regência de Coral com Capacitação para Docência. Licenciatura em Teatro. Licenciatura em Pedagogia. <http://lattes.cnpq.br/1368944199603704>. <https://orcid.org/0009-0008-2271-8079>. E-mail: Kaline.barroso@hotmail.com

BOGÉA, Adriane de Jesus Serra: Mestranda em Ciências da Educação, Especialista em Gestão Escolar, Especialista em Psicopedagoga Clínica e Institucional, Licenciatura em Pedagogia, Tecnóloga Gestão de Sistema de Informação. E-mail: adriane.jvictor@gmail.com

BRITO, Rosilene Simões de: Mestranda em Educação; Especialista em Gestão Escolar E-mail: britorose538@gmail.com

CARDOSO, Maria Barbara da Costa: Doutorado em Educação (UFPA). Mestrado em Educação (UFPA); Pedagogia (UFPA); especialista em Gestão Escola (UFPA).

CARDOSO, Paula Fernanda Eick: Universidade Federal de Pelotas. <https://lattes.cnpq.br/5325775493727475>; <http://orcid.org/0000-0001-8405-5305>. E-mail: paula.eick@ufpel.edu.br

CHAGAS, Livia Maria Franco das: WUE. <https://orcid.org/0009-0002-1651-3006>. E-mail: liviamchagas@hotmail.com

COSTA, Crícia Ramos: Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), @gpecult.com.br, certificado pelo CNPq desde 2021, criado e liderado pelo professor William de Goes Ribeiro, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF). Formada em Pedagogia pela UNESA, Gestora Pública de Escola de Ensino Fundamental I por 10 anos, e desde janeiro/2024 Gestora na Creche Municipal Professor Carlos Alberto Horta Avelino. Apaixonada por literatura, ávida leitora, começou a escrever com 44 anos. E-mail: criciaramos@gmail.com

FERREIRA, Francisca das Chagas Gabriel: WUE. <http://lattes.cnpq.br/8442365633113052>; E-mail: francigaby3@gmail.com

FIGUEIREDO, Jéssica Gonçalves: Mestranda em Ciências da Educação, jessicagoncalvesfigueiredo@gmail.com

GEDIEL, Aline Corrêa Dorneles: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. <https://lattes.cnpq.br/5445173430358530>. <https://orcid.org/0009-0006-5952-6789>. E-mail contatoalinecorrea@gmail.com

GOTUZZO, Camila de Pinho: Especialista em Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Faculdade Focus. <https://lattes.cnpq.br/3735678094144872>; <https://orcid.org/0009-0001-2142-9418>. E-mail: gotuzzo.gotuzzo@gmail.com

LADEIRA, Thalles Azevedo: Mestre em Ensino pela UFF e professor de séries iniciais nos municípios de Rio das Ostras/RJ e Casimiro de Abreu/RJ.

LIMA, Lindomar Bezerra de: E.M.E.F. e EJA Maria Vaz Vieira. <https://lattes.cnpq.br/4918002795525865>; <https://orcid.org/0009-0008-8356-5360>. E-mail: domarlima@hotmail.com

MORAIS, Antônio Cleide de: Técnico Administrativo do IFPB. E-mail: mora.antonio@academico.ifpb.edu.br

MORAIS, Verônica Barbosa de Oliveira: Professora de Língua Portuguesa do Estado da Paraíba. E-mail: veronicamora.027@gmail.com

OLIVEIRA, Alex Tomaz Barbosa de: Doutorando em Educação Universidad Leonardo Da Vinci – PY. <http://lattes.cnpq.br/2398623718108279>; <https://orcid.org/0009-0000-5372-4297>; E-mail: alextomaz8@gmail.com

PRALON, Cristiane da Silva: Graduada em Pedagogia e Letras (Língua portuguesa), atuando na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, RJ. (SEMED/BR). Especialista em Metodologias no Ensino de Ciências Naturais para docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Básica e formação de professores como Formadora Municipal dos programas Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult. <http://lattes.cnpq.br/4500048016186342>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2355-5859>. E-mail: crispralon@gmail.com

RABELO, Elizabeth Cristina Domingos da Câmara: <https://lattes.cnpq.br/8423780596182238>; <https://orcid.org/0009-0009-2934-8848>. E-mail: elizabethcamarabelo@hotmail.com

REGINALDO, Alessandra Italiano Rodrigues: WUE. <https://orcid.org/0009-0003-7542-0528>. <http://lattes.cnpq.br/2657516187574655>. E-mail: alessandraitaliano2014@gmail.com

RODRIGUES, Lisiane de Aguiar: Universidade Federal de Pelotas; <http://lattes.cnpq.br/4958151820251656>; <https://orcid.org/0009-0006-3926-2851>; E-mail: lisirodrigues-15@hotmail.com

SANTOS, Hebert Silva dos: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). <http://lattes.cnpq.br/9000662536187629>; <https://orcid.org/0000-0002-3221-552X>. E-mail: heberthss@gmail.com

SANTOS, Stefânia Moraes Pinto dos: Mestre Sistemas Agroindustriais, Bióloga, professora universitária. <https://lattes.cnpq.br/0989165673100858>; <https://orcid.org/0009-0002-7804-9720>; E-mail: stefaniazinha3@gmail.com

SILVA, Maria da Conceição da: WUE. <http://lattes.cnpq.br/6644184657167573>; <https://orcid.org/0009-0002-0269-6067>; E-mail: airamceica@gmail.com

SOUSA, Denise Dias de Carvalho: Universidade do Estado da Bahia; <http://lattes.cnpq.br/4506569196582211>; <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>. E-mail: dsousa@uneb.br

TRUCCOLO, Adriana Barni: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. <https://lattes.cnpq.br/8147033387677530>. <https://orcid.org/0000-0003-0442-2908>. E-mail: adriana-truccolo@uergs.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência, [127](#), [175](#)
Alteridade, [127](#)
Aprendizado, [21](#)
Aprendizagem Significativa, [186](#)
Autoras, [54](#)

B

Brasil, [117](#), [160](#)

C

Comunidade, [154](#)
Contemporaneidade, [127](#)

D

Divulgação Científica, [83](#)
Docente Masculino, [138](#)

E

Educação, [21](#), [75](#), [83](#), [117](#), [160](#), [199](#)
Educação em Saúde, [175](#)
Educação Especial, [33](#)
Educação Infantil, [138](#)
Ensino de Botânica, [186](#)
Ensino de Espanhol, [75](#)
Ensino Fundamental, [11](#)
Ensino superior, [117](#)
Escola, [199](#)
Escolas Brasileiras, [75](#)
Escrita, [10](#)
Estudos Curriculares, [168](#)

F

Funk, [154](#)

G

Gestão Escolar, [138](#)

I

ISTs, [175](#)

J

José Augusto Pacheco, [168](#)

L

Leitura, [11](#)
Letramento, [10](#)
Literatura, [54](#), [97](#)

M

Metodologia, [83](#)
Metodologias Ativas, [186](#)
Monteiro Lobato, [97](#)
Música, [33](#), [154](#)

N

Natureza Amazônica, [10](#)

P

Paraguai, [160](#)
Personagens Femininas, [54](#)
Pesquisa Qualitativa, [83](#)
Práticas Pedagógicas, [21](#)
Produção Textual, [11](#)
Psicopedagogia, [199](#)

R

Recursos Didáticos, [186](#)
Reescrita, [11](#)
Reinações de Narizinho, [97](#)
Relações, [127](#)
Resenha, [168](#)

S

Sexualidade, [175](#)
Síndrome de Down, [33](#)

T

Teatro, [21](#)
Trissomia [21](#), [33](#)

E-BOOK

SOCIEDADE MODERNA: MÚLTIPLOS ASPECTOS

1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORES

**Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dayana Lucia Rodrigues de Freitas
Luciano Luan Gomes Paiva
Janiara de Lima Medeiros**

DOI: 10.47538/AC-2025.02

ISBN: 978-65-89928-89-8



ISBN: 978-6-58992-889-8