
VEC
HER



#EICC|2022

01
20
22

DISCUSSÕES
CONTEMPORÂNEAS

Inclusão, Contextos e Aprendizagem

Organizado por Márcia Bertotto e Rejane Several



Márcia Regina Bertotto
Rejane da Silveira Several
Organizadoras

Discussões Contemporâneas: Inclusão, Contextos e Aprendizagem

© Vecher EduCom, 2022.

Direitos reservados aos autores,
ainda responsáveis pelo conteúdo.

Vecher

Avenida Paulista, 171, 4º andar
CEP 01.311-904
São Paulo, SP
www.vecher.com.br

ISBN: 978-65-84591-13-4

Editor-chefe: Marcelo Rodríguez

DOI: 10.47585/eici2022.01

Conselho Editorial

Dra. Clarisse Ismério (Urcamp)
Presidenta

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Quintana Sperb (ATITUS)

Dra. Fernanda Pedrazzi (UFMS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

D611 Discussões contemporâneas: inclusão, contextos e aprendizagem [recurso eletrônico] / organizadoras Márcia Regina Bertotto e Rejane da Silveira Several. — São Paulo : Vecher, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-84591-13-4

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial.
3. Educação – Aspectos sociais. 4. Letramento e alfabetização. 5. Prática de ensino. I. Bertotto, Márcia Regina. II. Several, Rejane da Silveira. III. Título.

CDD23: 370.7

SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Márcia Regina Bertotto e Rejane da Silveira Several</i>	
Modelos didáticos para o ensino de botânica: uma proposta inclusiva para alunos com deficiência visual	7
<i>Hélio Souza dos Reis, Carina Aparecida do Couto, Eunice Zamuner Villela, Fabiana Antunes Machado e Rodrigo Tadeu Pereira da Costa</i>	
As princesas da Disney e os possíveis processos de inclusão	19
<i>Giovana Guaita Primon, Sonia Maria da Costa Mendes e Marislene Primon Grosso</i>	
A percepção de crianças em vulnerabilidade sobre uma associação social	33
<i>Natália Salles Corrêa</i>	
Dificuldades de aprendizagem na fase de letramento e alfabetização: desafios da intervenção psicopedagógica e acompanhamento familiar	43
<i>Zeneide de Lima</i>	
Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem nas engenharias: uma revisão da literatura	53
<i>Felipe Correa da Rosa Leite e Ana Cristina da Silva Rodrigues</i>	
A construção da cidadania a partir da articulação entre a família e a escola	65
<i>Alcimara Lobato</i>	
O uso das tecnologias digitais para pessoas com deficiência nas escolas públicas pós-pandemia	75
<i>Jocélia Nunes Antunes, Lizandra Karine Mota e Marcos Antônio Ribas de Neira</i>	
Uma noite no Museu D. Diogo de Souza: uma atividade imersiva de educação patrimonial com o Curso de História Urcamp	85
<i>Ângela Carretta, Clarisse Ismério e Gabriela Swenson</i>	

Apresentação

A temática proposta para o Simpósio que coordenamos considerou, a partir da proposta do Congresso, os campos da Educação e seus entrelaçares com a Inovação. Neste sentido, foram apresentadas discussões que vêm sendo desenvolvidas sobre a Aprendizagem, a Inclusão e seus contextos. O espaço do Simpósio proporcionou um campo fértil de debates e trocas de ideias, com temas fundamentais para a sociedade contemporânea. O grande mote foi a educação e seus novos contextos que nos alertam sobre as transformações da sociedade pós-moderna.

Foram apresentados oito artigos com relatos de atividades e pesquisas de diversos pontos do Brasil, reforçando as importantes trocas e suas especificidades que enriqueceram os debates realizados.

Estudantes, pesquisadores e profissionais provenientes de Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo apresentaram suas pesquisas oferecendo um amplo espectro para a compreensão destas novas abordagens na Educação e das possibilidades de ampliação de ações de ensino-aprendizagem para diversos públicos.

Os autores Hélio Souza dos Reis, Carina Aparecida do Couto, Eunice Zamuner Villela, Fabiana Antunes Machado e Rodrigo Tadeu Pereira da Costa, em **Modelos didáticos para o ensino de botânica: uma proposta inclusiva para alunos com deficiência visual**, investigaram a utilização de modelos didáticos no processo de instrumentalização do ensino da botânica para alunos deficientes visuais.

Em **As Princesas da Disney e os Possíveis Processos de Inclusão**, Giovana Guaita Primon, Sonia Maria da Costa Mendes e Marislene Primon Grosso apresentaram reflexões sobre a representatividade das princesas e a incorporação dessas personagens nas telas com diferentes culturas, comportamentos e etnias.

Ao analisar a percepção de crianças sobre o funcionamento e a organização de uma associação que atende meninos e meninas em vulnerabilidade social sem fins lucrativos, de um bairro da periferia, em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, Natália Salles Corrêa, no artigo **A percepção de crianças em vulnerabilidade sobre uma associação social**, objetivou enfatizar como a instituição melhorou a condição de vida de crianças, adolescentes e as suas famílias.

Zeneide de Lima discorreu sobre **Dificuldades de aprendizagem na fase de letramento e alfabetização: desafios da intervenção psicopedagógica e acompanhamento familiar**, cuja abordagem acontece com os envolvidos no processo de escolarização na fase de alfabetização e letramento, com o enfoque para o trabalho do professor, acompanhamento familiar, além da avaliação e intervenção do psicopedagogo.

Em **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem nas engenharias: uma revisão da literatura**, Felipe Correa da Rosa Leite e Ana Cristina da Silva Rodrigues, indicam o que já foi pesquisado sobre a avaliação da aprendizagem dentro dos cursos das Engenharias.

O artigo de Alcimara Lobato - **A Construção da Cidadania a partir da Articulação entre a Família e a Escola** - trata sobre a construção da cidadania a partir da articulação entre a família e a escola. O problema

central enfatizou a não participação dos pais na vida escolar dos filhos e teve como objetivo geral refletir junto aos educadores e pais a importância da família na vida escolar dos filhos.

Os autores Jocélia Nunes Antunes, Lizandra Karine Mota e Marcos Antônio Ribas de Neira destacaram, em **O uso das tecnologias digitais para pessoas com deficiência nas escolas públicas pós-pandemia**, as inúmeras mudanças nos sistemas educacionais, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias que a pandemia de Covid-19 trouxe. Um dos desafios das escolas públicas foi justamente o uso dessas tecnologias, em especial no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência e o objetivo foi discutir o uso das tecnologias digitais na educação voltada para as crianças com necessidades educativas especiais no período pandêmico com a volta às atividades presenciais.

Numa breve escrita de **Uma Noite no Museu D. Diogo de Souza: uma atividade imersiva de educação patrimonial com o Curso de História Urcamp**, segundo as autoras Ângela Carretta, Clarisse Ismério e Gabriela Swenson, foram trazidas as vivências e aprendizagens em educação patrimonial e museológica, desenvolvida no Curso de História da Urcamp-Bagé/RS, a partir de uma imersão desenvolvida no Museu D. Diogo de Souza, com proposta de atividade intitulada “Uma noite no Museu”, para a qual foi criado um guia de planejamento, pautado na Taxonomia de Bloom, na Rotação por Estações e na Avaliação por Rubrica.

Observamos que as discussões atualizadas e os diálogos que foram realizados na sessão de apresentação dos trabalhos encaminham para uma educação cada vez mais inclusiva e diversa, que nos proporcione pensar para além da sala de aula e de seus públicos. Nos encaminha, também, a identificar outros sujeitos que são ou deveriam ser participativos nestas vivências dentro e fora da escola, seja em atividades, tarefas e avaliações. O Simpósio permitiu problematizar sobre as interfaces da educação, a partir de fecundas e produtivas discussões de temas emergentes como a inclusão e a aprendizagem. Nos faz pensar que a educação pode ser refletida e processada não só nos espaços escolares, mas em todos os lugares. A inclusão, a acessibilidade, a inovação e a aprendizagem devem ser para todos: pessoas em vulnerabilidade social, negros, indígenas, pessoas com deficiência, crianças, adultos, idosos, pois permite a convivência, a troca de saberes e vivências, nos faz conhecer e valorizar as diferenças. Quem ganha com isso, somos todos nós.

Boa Leitura!

Profa. Dra. Mária Regina Bertotto¹
Profa. Dra. Rejane da Silveira Several²

1 Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Coordenadora do Simpósio Temático homônimo deste livro, desenvolvido no evento Educação & Inovação - I Congresso Internacional.

2 Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Coordenadora do Simpósio Temático homônimo deste livro, desenvolvido no evento Educação & Inovação - I Congresso Internacional.

Modelos didáticos para o ensino de botânica: uma proposta inclusiva para alunos com deficiência visual

*Hélio Souza dos Reis*¹
*Carina Aparecida do Couto*²
*Eunice Zamuner Villela*³
*Fabiana Antunes Machado*⁴
*Rodrigo Tadeu Pereira da Costa*⁵

doi.org/10.47585/eici2022.01.01

Introdução

O ensino da Biologia está envolvido em inúmeras questões centrais da atualidade, que estão relacionadas com a manutenção da vida em nosso planeta, bem como afetam nosso cotidiano, como conservação ambiental, desenvolvimento sustentável, vacinação e diversidade. Alguns dos conceitos e processos mais centrais do conhecimento biológico fazem parte do escopo da botânica, tais como: fotossíntese, fluxo de energia, classificação da biodiversidade, teia alimentar e evolução (URSI *et al*, 2018; URSI; FREITAS; VASQUES, 2021). Embora seja importante e se faça presente no cotidiano das pessoas, a botânica, na educação, apresenta um considerável

1 Pós-graduando em Educação Inclusiva do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS | E-mail: helio_souzareis@hotmail.com

2 Pós-graduanda em Educação Inclusiva do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS | E-mail: carina_aparecida123@hotmail.com

3 Pós-graduanda em Educação Inclusiva do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS | E-mail: eunicezvillela@gmail.com

4 Pós-graduanda em Educação Inclusiva do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS | E-mail: fabimachadouel@gmail.com

5 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP | E-mail: costa_tadeu_rodrigo@hotmail.com

grau de dificuldade de entendimento, em virtude da grande quantidade de informações e expressões novas e complexas que são transmitidas, como também pela precariedade de métodos, equipamentos e tecnologias que possam auxiliar no aprendizado (CECCANTINI, 2006; CANCIAN; FRENEDOZO, 2010; FRANCO; LAMANO-FERREIRA; FERREIRA, 2011; MELO *et al*, 2012).

Neste sentido, os/as professores/as ao trabalhar as aulas de botânica de maneira técnica, conteudista e rotineira, com uma abordagem descontextualizada, com excesso de teoria e extremamente descritiva, podem causar distanciamento do assunto e ser indicadas como estímulos à perda do interesse e entusiasmo dos estudantes. Diante desse cenário apresentado, surge a necessidade de discutir propostas pedagógicas eficientes, capazes de aproximar a botânica dos estudantes e de seus professores, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem seja contínuo e de descobertas, assim como diversificado, motivador e efetivo (KATON; TOWATO; SAITO, 2012; STANSKI *et al*, 2016; URSI *et al*, 2018; URSI; FREITAS; VASQUES, 2021).

Um dos aspectos importantes nesse aprimoramento do ensino da botânica é desenvolver estratégias educativas a partir dos conhecimentos do cotidiano trazidos pelos alunos e por suas comunidades de origem, para torná-lo mais atraente, eficaz e vinculado à realidade do indivíduo (FIGUEIREDO; COUTINHO; AMARAL, 2012). Além disso, a elaboração de recursos didáticos torna-se uma alternativa favorável para a compreensão de conceitos e aprendizagem significativa, na qual, deve-se considerar e priorizar modelos adaptados, conduzidos de modo que compreenda e atenda a todos os alunos no ensino regular e classe comum, respeitando a diversidade de alunos e especificidades de cada um (CORTE; SARAIVA; PERIN, 2018; LANDINHO *et al*, 2019; LEMOS; PINHEIRO; FERNANDES, 2019; LIRA; SANTOS; NASCIMENTO, 2019).

Normalmente, para alunos normovisuais a representação dos conteúdos, como os de Biologia, é feita por meio de imagens, como figuras, tabelas e, até mesmo, vídeos. No entanto, incentivar a abstração por parte de alunos deficientes visuais é algo que exige a exploração de outros recursos, muitas vezes não disponíveis ao professor, podendo, desta forma, alguns conceitos passar despercebidos a esses alunos. Existe, então, a necessidade de elaborar estratégias didáticas apoiadoras e facilitadoras do ensino e aprendizagem, para que os alunos com deficiência visual tenham acesso a esses conceitos e aprendizagem significativa (LOPES; ALMEIDA; AMADO, 2012; SILVA; LANDIM; SOUZA, 2014).

Torres e Santos (2015) ressaltam que, no âmbito educacional, deve-se priorizar a escolarização de todos os alunos - com e sem deficiência - na classe comum, sendo que é preciso contemplar as especificidades dos alunos com deficiência para que eles consigam alcançar sucesso escolar. Entende-se, portanto, que mais importante do que incluir uma criança na sala de aula regular é incluir também todos os recursos necessários para que essa desfrute das oportunidades como os demais estudantes. Para maximizar as potencialidades dos alunos deficientes visuais é necessário o desenvolvimento de recursos pedagógicos diversificados que potencializem o uso dos sentidos remanescentes, provendo acesso às informações.

Dentre esses recursos, a elaboração e aplicação de modelos didáticos desperta um maior interesse e entendimento nos alunos, sejam estes cegos, de baixa visão ou videntes, uma vez que permitem a visualização do processo através da visão ou do tato (BRASIL, 2013; ALVES *et al*, 2020). Diversas pesquisas

têm evidenciado a eficácia da utilização de diferentes modelos didáticos na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos conteúdos da botânica para alunos deficientes visuais, como a elaborada por Rizzo e Almeida (2018), Landinho *et al* (2019), Lemos, Pinheiro e Fernandes (2019) e Alves *et al* (2020). Desta forma, buscou-se, por meio da literatura disponível, compreender como os modelos didáticos vêm sendo trabalhados no processo de instrumentalização do ensino da botânica para alunos deficientes visuais, contribuindo na construção do conhecimento e aprendizagem significativa.

O ensino de botânica na atualidade

A abordagem dos conteúdos de botânica na sala de aula do ensino regular está intimamente relacionada ao modo de como esses conteúdos são tratados nos documentos curriculares que servem como base para o planejamento e ação nas escolas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, o enfoque do ensino dos conteúdos de botânica é mais empírico e específico, quando se trata do ensino fundamental. Já no ensino médio, o estudo dessa temática não aparece como conteúdo específico, estando, assim, inserido dentro do contexto da biodiversidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma abordagem limitada em relação aos vegetais. Nesse documento, a parte que trata especificamente sobre o estudo das plantas está voltada ao segundo ano do ensino fundamental (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000; BRASIL, 2018; FREITAS; VASQUES; URSI, 2021).

A botânica é uma área de extrema relevância dentro da Biologia e seu ensino deve ser incentivado em todas as etapas do processo educacional, principalmente, por permitir compreender a linguagem da natureza que se manifesta ininterruptamente no cotidiano das pessoas (MELO *et al*, 2012; FREITAS; VASQUES; URSI, 2021). Entretanto, dentro das diversas áreas da Biologia, a botânica geralmente é tratada com desdém por alunos e até mesmo pelos professores (CORRÊA *et al*, 2016). Essa falta de interesse pode estar relacionada a diversas situações: as informações são muitas e se tornam cada vez mais complexas com o desenvolvimento científico e tecnológico; no ensino, em especial, é comum a utilização de nomenclaturas de difícil assimilação por parte dos alunos; em geral, o estudo necessita de equipamentos caros e inacessíveis para muitas instituições de ensino, como microscópios e lupas, cabendo ao professor criar mecanismos para melhorar a sua aprendizagem; em algumas salas de aula a proposta de ensino é baseada em métodos convencionais, restritos aos livros didáticos e aulas expositivas que não atendem a real situação à qual o estudante está inserido (MELO *et al*, 2012; CORRÊA *et al*, 2016; SILVA; OLIVEIRA; ARRUDA, 2021).

Neste sentido, metodologias alternativas podem representar uma importante solução, como aulas práticas, o uso de modelos didáticos e a alfabetização científica, visto que esse processo permite a criação de novos significados diante de algo que se conhece, podendo dar sentidos aos fenômenos que são observados habitualmente (MELO *et al*, 2012; CORRÊA *et al*, 2016). Além disso, o ensino de botânica pode ser relacionado com atividades em ambientes naturais. Estudar os vegetais extraclasse, em aulas de campo, por exemplo, é uma forma de associar a teoria com a prática por meio das diversidades morfológicas dos vegetais, bem como

valorizar o conhecimento adquirido a partir das vivências dos próprios alunos, sejam eles cegos ou videntes. Nesse contexto, dar-se início do aluno em contato direto com o objeto de estudo, proporcionando uma aprendizagem prazerosa e significativa (CHAVES; GUALTER; OLIVEIRA, 2018).

Educação inclusiva: práticas pedagógicas para alunos com deficiência visual

Ao longo da História, constata-se que muito se fez para atender às necessidades das pessoas com deficiência, tanto no campo médico, como no educacional e laboral. No entanto, o problema da exclusão permanece. A inclusão implica em mudanças estruturais na cultura, na construção de uma nova postura docente e na vida social. Vale ressaltar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares vem acontecendo há muitos anos, com o objetivo de institucionalizar e uniformizar a educação igualitária. Esse processo de inclusão, no campo educacional, iniciou-se pela Declaração de Salamanca e posteriormente por legislação específica de cada país, no caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BERNARDO; LUPETTI; MOURA, 2013; SOUSA; SOUSA, 2016).

A Declaração de Salamanca (1994) que, entre outros méritos, amplia a inclusão para promover a diversidade, em que visa integrar várias deficiências e dar apoio necessário, na idade adequada e em ensino regular. Além disso, ressalta, que as escolas devem acolher todas as crianças indiscriminadamente considerando em especial suas diferenças. Nesta mesma perspectiva, a LDB, Lei nº. 9.394/96, expressa em seu conteúdo, a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de que os professores estejam preparados e disponham de recursos adequados para compreender e atender a diversidade de estudantes, de modo a promover a inclusão (BRASIL, 1996; SOUSA; SOUSA, 2016).

Portanto, novas práticas pedagógicas precisam ser inseridas no aprendizado dos alunos com deficiência, de forma a romper barreiras que possam impedir a exclusão ou a evasão, buscando, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao considerar o aluno deficiente visual, esse requer uma produção mais específica, como a adaptação de materiais didáticos (SANTOS; NUNES, 2021). Para Nunes e Lomônaco (2010), o aluno cego, em sua vida escolar, necessita de recursos didáticos adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo - especialmente materiais gráficos táteis e Braille. A adequação desses materiais visa garantir o acesso às mesmas informações que outras crianças, para que as crianças cegas não sejam desfavorecidas em relação aos seus pares.

Particularmente, a abordagem tátil, nessas práticas pedagógicas, vai além do mero toque; inclui também a percepção e a interpretação através da exploração sensorial. As informações contextuais fornecidas dessa maneira não são tão refinadas quanto as fornecidas pela visão. As informações obtidas pelo toque devem ser sistematicamente adquiridas e condicionadas de acordo com o desenvolvimento para que os estímulos ambientais sejam significativos. Cabe a escola, os gestores e demais profissionais da educação,

adequar os recursos didáticos, bem como o ambiente de ensino, para atender de forma eficiente os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo melhores condições para inserir o aluno de forma consciente no processo sócio educacional (GRIFIN; GERBER, 1996; SOUSA; SOUSA, 2016).

Em se tratando do livro didático, o emprego de desenhos, gráficos, cores nos livros modernos vem dificultando de forma crescente sua transcrição para o Sistema Braille. Este fato impõe a adoção de uma das seguintes soluções: adaptação do livro para transcrição em Braille e a elaboração de livros especiais para cegos. A primeira solução pode resultar em perda de fidelidade ao original, por isso essa adaptação precisa ser feita por alguém realmente especializado em educação para deficientes visuais. A segunda, embora esteja de acordo com as características das pessoas cegas, é caro e demorado de fazer, além de ser difícil de se aplicar na ausência de recursos materiais indispensáveis (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

Ensino de botânica para alunos com deficiência visual

No ensino dos conteúdos botânicos percebe-se que são trabalhadas ilustrações que demonstram detalhes das características morfológicas das plantas, diferentemente, para alunos cegos, isso é um fator que restringe sua compreensão durante as aulas de Biologia e, especificamente, de botânica, visto que a percepção desses alunos é principalmente tátil e auditiva, e não visual como para os demais (CHAVES; GUALTER; OLIVEIRA, 2018). Assim, para se trabalhar em sala de aula de forma homogênea, a construção de modelos didáticos se tornar uma alternativa acessível, de baixo custo e enriquecedora que, além de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, contribui para o processo de construção do conhecimento (CHAVES; GUALTER; OLIVEIRA, 2018; PERINI; ROSSINI, 2018).

Nesta perspectiva, é importante destacar que a proposta do modelo didático tátil não se limita a favorecer tão somente alunos com deficiência visual, mas contemplando a aprendizagem de conteúdos da botânica, a todos os alunos do ensino regular (CHAVES; GUALTER; OLIVEIRA, 2018). Para Corte, Saraiva e Perin (2018), um dos aspectos importantes desses modelos é que estes podem ser manuseados, permitindo ao professor garantir uma atividade inclusiva, assim como facilitar a aprendizagem de todos os alunos, que também se sentem motivados com a possibilidade de tocar os materiais. Para tanto, como exemplo desses modelos, citam-se os modelos tridimensionais de anatomia vegetal propostos por Alves *et al* (2020) e o modelo tridimensional de uma 'folha' elaborado por Landinho *et al* (2019).

Conforme Chaves, Gualter e Oliveira (2018):

Mesmo com todas as dificuldades de ensino por falta de estrutura ou capacitação dos professores para lidar com alunos que apresentam determinadas limitações, a busca por novas estratégias de ensino pode ser uma saída para minimizar as lacunas da educação e poder contribuir de forma geral e incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas relacionadas à visão. (CHAVES; GUALTER; OLIVEIRA, 2018 p. 245).

Além do uso de modelos didáticos, o uso de espaços não-formais para estimular as sensações dos estudantes para a aprendizagem pode ser uma alternativa para o ensino da botânica (CHAVES; GUALTER; OLIVEIRA, 2018). A proposta de jardins sensitivos, por exemplo, promove verdadeiras aulas de botânica ao ar livre; busca aproximar as pessoas do meio ambiente e apura as percepções em relação à natureza por meio dos sentidos, além de promover a inclusão do deficiente visual na sociedade (BERNARDO; LUPETTI; MOURA, 2013). As experiências significativas de jardins sensitivos puderam ser constatadas por Chaves, Gualter e Oliveira (2018) em seu trabalho, ao produzirem um jardim de sensações com alunos cegos e videntes para dinamizar o assunto de morfologia vegetal presente nos assuntos de botânica no ensino médio; além de Sakiyma e Souza (2016), ao apresentar a relação entre o turismo e a inclusão dos deficientes visuais em atrativos turísticos, considerando a prática do lazer no Jardim Botânico da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil.

Procedimentos metodológicos para a revisão de literatura

A presente pesquisa trata-se de uma revisão de literatura, a qual contou com um levantamento de informações consultadas em artigos científicos e capítulos de livros. Para Ferenhof e Fernandes (2016) e Galvão e Ricarte (2020), a revisão de literatura é a base para a identificação do atual conhecimento científico, a partir dela é possível identificar hiatos a serem explorados em determinados assuntos. A revisão é feita a partir de artigos científicos e outros materiais bibliográficos que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos. Neste sentido, este trabalho apresenta uma abordagem descritiva e qualitativa da literatura disponível, a qual buscou-se a análise e interpretação de como os modelos didáticos vêm sendo trabalhados nos conteúdos de botânica para alunos deficientes visuais.

Foram identificados e selecionados trabalhos publicados entre os anos de 2018 e 2021, cujo período de publicações mais recentes, após a definição das políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva no Brasil. Esses trabalhos foram consultados em três diferentes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), Google Scholar e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nessa análise, foram considerados trabalhos que abordam temáticas a respeito de intervenções no processo de aprendizagem a partir de modelos didáticos no ensino dos conteúdos botânicos para deficientes visuais, seguido pelo relato da confecção desses modelos. Foram excluídos dessa análise trabalhos que não relatam a produção e validação desses modelos didáticos direcionados aos alunos deficientes visuais, bem como para os conteúdos botânicos.

Além disso, para a busca dos artigos foram utilizados os seguintes descritores, seguidos pela utilização dos operadores booleanos de busca “and” e “or” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014): “Educação inclusiva”; “Ensino de Biologia”; “Alunos cegos”; “Recursos didáticos”; “Ensino de botânica”; “Modelo didático”; “Ensino de Ciências”; “Modelos táteis” e “Aprendizagem significativa”. Considerou-se trabalhos publicados em língua portuguesa, em formato online e gratuitos. Para a produção e finalização deste trabalho de revisão foram seguidas algumas das etapas propostas por Galvão e Ricarte (2020): delimitação da questão a ser tratada na revisão, seleção de textos e sistematização de informações encontradas.

Modelos didáticos como propostas inclusivas no ensino de botânica para alunos com deficiência visual

A partir dos critérios de inclusão e exclusão adotados, do total de 30 trabalhos encontrados, 06 foram selecionados para integrarem o *corpus* da pesquisa, visto que tratam da temática escolhida e atendem aos critérios estabelecidos (tabela 1). Essas pesquisas abordam modelos didáticos confeccionados com o intuito de permitir e promover a aprendizagens significativas de alunos com deficiência visual, com relação aos conteúdos da botânica. Souza *et al* (2021), em sua pesquisa, constataram que esses modelos didáticos são instrumentos fundamentais e facilitadores de aprendizagens em botânica, pois possibilitam uma maior compreensão da morfologia externa do vegetal e de outros sistemas complexos, difíceis de serem compreendidos sem sua visualização. Além disso, é relevante quanto ao atendimento de alunos deficientes visuais, sendo um valioso suporte para o entendimento dos conteúdos da área em questão.

Tabela 1. Artigos selecionados para a revisão de literatura

Título	Referências
1. Jardim de sensações como prática inclusiva no ensino de botânica para alunos de ensino médio	Chaves, Gualter e Oliveira (2018)
2. O estouro da pipoca para deficientes visuais – maquete tátil colaborativa ao ensino de botânica	Rizzo e Almeida (2018)
3. Modelo didático tridimensional para o ensino de ciências: construção de uma “folha” para ensinar botânica a pessoas com deficiência visual	Landinho <i>et al.</i> (2019)
4. Prática educativa em etnobotânica para estudantes com deficiência visual	Lemos, Pinheiro e Fernandes (2019)
5. Aula prática de anatomia vegetal para deficientes visuais e videntes através de modelos tridimensionais	Alves <i>et al.</i> (2020)
6. Modelos táteis como metodologia alternativa para o ensino de botânica	Silva, Oliveira e Arruda (2021)

Fonte: Elaborado pelos autores

Com relação ao público alvo, observou-se que a maioria das pesquisas foram direcionadas a turmas da Educação Básica, principalmente para o ensino fundamental I e II, abrangendo turmas do 5º ao 9º ano, sempre com a presença de alunos deficientes visuais. De acordo com Souza *et al* (2021), a importância do uso de modelos didáticos para o ensino básico se dá pela contribuição na representação tridimensional dos órgãos e tecidos vegetais, o que não é possível com a utilização do livro didático. Além disso, Carvalho, Miranda e De-Carvalho (2021) ressaltam que os currículos e livros didáticos retratam os conteúdos de botânica predominantemente nestas séries do ensino fundamental, bem como é durante esse período em que os estudantes começam a entender conceitos, a importância dos vegetais e suas relações com o ser humano.

Os conteúdos botânicos mais trabalhados nas pesquisas analisadas foram os de anatomia e morfologia vegetal, como de folhas, frutos e sementes, seguidos de briófitas e plantas medicinais. Conforme Souza *et al* (2021), é comum que professores abordem os órgãos vegetativos no ensino fundamental, pois, além de estarem relacionados com grupo das Angiospermas, considerado maior grupo em número de espécies e facilmente encontrado no cotidiano dos educandos, durante esse ciclo educacional, os órgãos vegetais são relacionados tanto com a alimentação (caules e folhas) como para os estudos bioquímicos (folhas/fotossíntese). Ao exemplificar esses conteúdos, Rizzo e Almeida (2018), em sua pesquisa, demonstraram o estouro do grão de milho, apresentando suas estruturas, como o endosperma e o tegumento a partir de um modelo didático; Landinho *et al* (2019) desenvolveram o modelo tridimensional de uma folha para ensinar botânica aos alunos com deficiência visual. Esses modelos se mostraram eficientes quando se trata da construção do conhecimento dos alunos.

Os modelos didáticos tridimensionais (3D) táteis estiveram presentes em 66,66% das pesquisas analisadas, contribuindo na otimização do ensino e aprendizado eficaz dos estudantes, principalmente daqueles com deficiência visual. Além desses modelos, foram observados outros, como o jardim de sensações produzido a partir de amostras de plantas e o manual de plantas medicinais com descrições em Braille. Para a confecção de alguns desses modelos, foram utilizados materiais de fácil acesso e outros de baixo custo: espumas, papelão, bexiga, canudos, folhas de isopor, EVA, biscuit e entre outros. Dentre esses modelos, Alves *et al* (2020), apresentaram modelos didáticos tridimensionais táteis relacionados ao conteúdo de anatomia vegetal, constatando a sua importante contribuição no ensino, ao facilitar a aprendizagem e contribuir na promoção do conhecimento de alunos videntes e não videntes.

Vaz *et al* (2012) ressaltam que os modelos táteis podem ser considerados como recursos didáticos especiais que promovem a aprendizagem efetiva e, conseqüentemente, o desenvolvimento de alunos com ou sem deficiência visual. Corte, Saraiva e Perin (2018) destacam que o uso de modelos 3D, principalmente quando faz parte de um processo conduzido e executado pelos próprios alunos, ou seja, como estes sendo protagonistas, representa uma alternativa relevante que pode tornar as aulas de ciências e biologia mais envolventes. O uso de modelos 3D supera as limitações das figuras bidimensionais em livros e estimula a memória visual e sensorial dos alunos. Ao utilizar modelos em sala de aula, os alunos conseguem relacionar, por exemplo, o tamanho, volume e localização das estruturas de forma próxima à realidade, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Considerações finais

A partir da análise dos trabalhos revisados, evidencia-se que os modelos didáticos tridimensionais e táteis são instrumentos precisos no processo de ensino e facilitadores de aprendizagens em botânica. A aplicação desses modelos em sala de aula possibilita uma maior compreensão de conceitos e temas complexos da botânica, como morfologia externa e anatomia

vegetal, ampliando, desta forma, o desenvolvimento intelectual dos alunos para além da teoria dos livros didáticos. Além disso, torna a aula mais dinâmica, criativa e diversificada, permitindo a troca de ideias e despertando a curiosidade de alunos deficientes visuais.

Em se tratando da Educação Inclusiva, é fundamental que professores busquem a formação continuada, bem como alternativas didáticas diversificadas e eficazes de ensino, que compreendam a diversidade de alunos e promovam uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Contudo, ressalta-se que, apesar de trabalhos estarem sendo desenvolvidos no sentido de demonstrar a importância da utilização dos modelos didáticos na otimização do ensino para deficientes visuais, ainda há poucos registros de sua utilização para o ensino de botânica, o que torna necessário a ampliação e divulgação de novos modelos e pesquisas.

Referências

ALVES, A. C. *et al.* Aula prática de anatomia vegetal para deficientes visuais e videntes através de modelos tridimensionais. *In: SILVA-MATOS, R. R. S.; NETO, E. D. O.; SOUZA, G. M. M. (Org.). Diversidade de plantas e evolução.* Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 1-17.

BERNARDO, A. R.; LUPETTI, K. O.; MOURA, A. F. Vendo a vida com outros olhos: o ensino de ecologia para deficientes visuais. *Ciência & Cognição*, v. 18, n. 2, p. 172-185, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** produções didático-pedagógicas. v. II. Paraná: Cadernos PDE, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

CANCIAN, M. A. E.; FRENEDOZO, R. C. Cultivo de briófitas em laboratório para utilização como recurso didático no ensino médio. **RenCiMa**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2010.

CARVALHO, R. S. C.; MIRANDA, S. C.; DE-CARVALHO, P. S. O ensino de botânica na Educação Básica - Reflexos na aprendizagem dos alunos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. 1-10, 2021.

CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. **Revista Brasileira de Botânica**, v. 29, n. 2, p. 335-337, abr./jun. 2006.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, n. 15, 2000.

CHAVES, J. O.; GUALTER, R. M. R.; OLIVEIRA, L. S. Jardim de sensações como prática inclusiva no ensino de botânica para alunos de ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p. 241 - 250, 2018.

CORRÊA, B. J. S.; VIEIRA, C. F.; ORIVES, K. G. R.; FELIPPI, M. Aprendendo botânica no ensino médio por meio de atividades práticas. **Revista SBenBIO**, n. 9, 2016.

CORTE, V.B.; SARAIVA, F.G.; PERIN, I. T. A. L. Modelos didáticos como estratégia investigativa e colaborativa para o ensino de botânica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 172 - 196, mai./ago. 2018.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Org.) **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 53-67.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: 1994.

FERENHOE, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov. 2016.

FIGUEIREDO, J. A.; COUTINHO, F. A.; AMARAL, F. C. O ensino de botânica em uma abordagem ciência, tecnologia e sociedade. *In*: II Seminário Hispano Brasileiro – CTS, 1, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2012. p. 488-498.

FRANCO, F.; LAMANO-FERREIRA, A. P. N.; FERREIRA, M. L. Etnobotânica: aspectos históricos e aplicativos desta ciência. **Caderno de Cultura e Ciência**, v. 10, n. 2, p. 17 - 23, dez. 2011.

FREITAS, K. C.; VASQUES, D. T.; URSI, S. Panorama da abordagem dos conteúdos de botânica nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira. *In*: VASQUES, D. T.; FREITAS, K. C.; URSI, S. (Org.). **Aprendizado ativo no ensino de botânica**. São Paulo: Instituto de Biociências, 2012. p. 32 - 51.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57 - 73, set./fev. 2020.

GRIFIN, H. C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Revista Benjamin Constant**, n. 5, 1996.

KATON, G. F.; TOWATA, N.; SAITO, L. C. A. A cegueira botânica e o uso de estratégias para o ensino de botânica. *In*: LOPEZ, A. M. et al. (Org.). **Botânica no Inverno 2013**. São Paulo: Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, 2012. p. 179 -182.

LANDINHO, F. M. *et al.* Modelo didático tridimensional para o ensino de ciências: construção de uma “folha” para ensinar botânica a pessoas com deficiência visual. **Ciência na tela**, v. 12, n. 1, 2019.

LEMOS, S. M. A.; PINHEIRO, J. A.; FERNANDES, G. P. Prática educativa em etnobotânica para estudantes com deficiência visual. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, p. 48-57, 2019.

LIRA, M. S.; SANTOS, A. P.; NASCIMENTO, E. C. A importância de recursos didáticos adaptados para o ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual – uma revisão de literatura. *In*: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 1, 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFPB, 2019.

LOPES, N. R.; ALMEIDA, L. A.; AMADO, M. V. Produção e análise de recursos didáticos para ensinar alunos com deficiência visual o conteúdo de mitose: uma prática pedagógica no ensino de ciências biológicas. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 02, p. 103-111, dez. 2012.

MELO, E. A. *et al.* A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios. **Scientia Plena**, v. 8., n. 10, p. 1-8, 2012.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educação**, v. 14, n. 1, jun. 2010.

PERINI, M.; ROSSINI, J. Aplicação de modelos didáticos no ensino de biologia floral. **International Scientific Journal**, v. 13, n. 5, jul./set. 2018.

RIZZO, B. D.; ALMEIDA, O. J. G. O estouro da pipoca para deficientes visuais - maquete tátil colaborativa ao ensino de botânica. **Revista Unisanta Bioscience**, v. 7, n. 7, p. 6 -10, 2018.

SAKIYMA, W. F.; SOUZA, S. R. Jardim botânico de Curitiba-PR, Brasil: possibilidade de inclusão dos deficientes visuais. **Cultur**, v. 10, n. 01, fev. 2016.

SANTOS, B. M.; NUNES, I. N. C. Jogo sobre calorimetria com áudio-descrição e braile para inclusão: relato de experiência. **Revista de Enseñanza de La Física**, v. 33, n. 1, p. 105-118, jan./jun. 2021.

SILVA, M. S.; OLIVEIRA, I. S. V.; ARRUDA, E. C. P. Modelos táteis como metodologia alternativa para o ensino de botânica. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 83-94, Jan./Jun. 2021.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F.; SOUZA, V. R. M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 1, p. 32 - 47, 2014.

SOUSA, A. C. L. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, set./dez. 2016.

SOUZA, I. R. *et al.* C. Modelos didáticos no ensino de Botânica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e8410514559, p. 1-13, 2021.

STANSKI, C. *et al.* Ensino de botânica no ensino fundamental: estudando o pólen por meio de multimodos. **Hoehnea**, v. 43, n. 1, p. 19-25, 2016.

TORRES, J. P.; SANTOS, V. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015.

URSI, S. *et al.* S. Ensino de botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos Avançados**, v. 82, n. 94, p. 7-24, 2018.

URSI, S.; FREITAS, K. C.; VASQUES, D. T. Cegueira botânica e sua mitigação: um objetivo central para o processo de ensino-aprendizagem de biologia. *In*: VASQUES, D. T.; FREITAS, K. C.; URSI, S. (Org.). **Aprendizado ativo no ensino de botânica**. São Paulo: Instituto de Biociências, USP, 2021. p. 12-24.

VAZ, J. M. C.; PAULINO, A. L. S.; BAZON, F. V. M.; KIILL, K. B.; ORLANDO, T. C.; REIS, M. X.; MELLO, C. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 81-104, 2012.

As princesas da Disney e os possíveis processos de inclusão

*Giovana Guaita Primon*¹
*Sonia Maria da Costa Mendes*²
*Marislene Primon Grosso*³

doi.org/10.47585/eici2022.01.02

Introdução

É plausível discorrer que nossa sociedade sempre foi composta por uma miscigenação étnica. No Brasil, desde o período colonial, a miscigenação intensificou-se em decorrência da mistura de distintas culturas e por refletir a narrativa dos povos africanos, indígenas, europeus e asiáticos, proporcionando uma riqueza cultural. Podemos exemplificar, as festas e tradições populares, o carnaval originado dos portugueses, a influência arquitetônica pelos europeus, chineses e asiáticos, tanto no desenho ornamental como no exterior de algumas construções, a culinária africana e indígena presente no dia a dia de muitos brasileiros, entre outras.

Todavia, a riqueza cultural proporcionada pela hibridação, nem sempre foi aceita por uma parte da sociedade, de tal modo, gerando preconceito étnico, materializado pelo desrespeito ao 'diferente', tornando-se preocupante. Apesar dos avanços econômicos, culturais e comunicacionais nas últimas décadas, observa-se que a humanidade evoluiu muito pouco no quesito respeito e tolerância.

1 Acadêmica do Curso de Sistemas de Informação do Instituto Federal do Paraná - IFPR Campus Ivaiporã | E-mail: giovanaguaita@outlook.com

2 Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Docente do Instituto Federal do Paraná - IFPR - Campus Ivaiporã | E-mail: sonia.mendes@ifpr.edu.br

3 Acadêmica do Curso de Sistemas de Informação do Instituto Federal do Paraná - IFPR Campus Ivaiporã | E-mail: marisprimoon@gmail.com

Na contemporaneidade, deparamo-nos com atropelos constantes proporcionados inclusive pelas tecnologias de comunicação e informação, fazendo com que as tradições culturais e os legados que proporcionam a identidade de um povo sejam colocadas em segundo plano, resultando nas desigualdades sociais e na exclusão. Exemplos dessa natureza são observados com mais ênfase, entre outros, nas lutas de classes, nas divisões provocadas entre brancos e negros, no desrespeito aos direitos da mulher e seu empoderamento, na intolerância de todas as formas. Os estudos culturais tornam-se cada vez mais importantes para a compreensão desses fenômenos e contribuem para a crítica dos saberes consagrados, ao indagarem sobre os modos como vêm sendo produzidas historicamente as pedagogias, as ciências e demais interesses, de acordo com Silva *et al* (2014).

Os contextos elencados subsidiam e fornecem aos filmes da Disney destaques com o acréscimo progressivo de representatividades nas fábricas do entretenimento, tornando-o cada vez mais translúcido na contemporaneidade. Indivíduos de diferentes etnias e culturas buscam gradativamente seu protagonismo nos longas metragem e nas telas dos *streamings*, em busca de narrativas que ultrapassem a simplicidade de histórias rasas e estereotipadas para se tornarem memoráveis relatos que acabam por inebriar quem assiste.

Nesse ínterim, a muçulmana Mahim Ibrahim, ocupante do atual cargo de Diretora de Diversidade e Inclusão da Disney, revela que a transformação do comportamento deve acontecer tanto na frente quanto atrás das câmeras e se tornou possível alavancar a proposta com o poder intrínseco de contar histórias em busca de englobar em suas produções culturas e etnias que eram geralmente colocadas em segundo plano. Um trabalho de produção notável e influenciador da Disney refere-se às novas princesas em seus longas, fornecendo espaços para que as meninas, independentemente de sua origem, sintam-se princesas ao deparar-se com personagens que representam sua cultura.

Estamos acostumados com as histórias das princesas e seus contos de fadas como ponto central, a exemplo da Branca de Neve e Cinderela, as quais manifestam o modelo ideal de mulher submissa, de instinto materno, em uma sociedade demarcada pelo patriarcado. Maia *et al* (2020) corroboram que em muitos contos percebe-se com clareza os traços de uma sociedade patriarcal e que a beleza feminina deveria ser o fator mais importante, digna de ser salva por um príncipe. Enquanto as princesas mais atuais, como Tiana, de a Princesa e o Sapo, ou Pocahontas, englobam em seus filmes culturas que até então não tinham espaço na indústria do entretenimento.

A Disney evidencia um trabalho voltado para a diversidade, que de certa forma contribui para o processo de inclusão, considerado extremamente importante pela sua capacidade de influenciar crianças e adolescentes para reflexões mais inclusivas e menos estereotipadas ao redor do mundo.

Os procedimentos metodológicos pautam-se em um estudo de natureza qualitativa e descritiva. Os processos adotados foram: seleção das princesas da Disney com características específicas que representam visualmente suas etnias e contribuam para o processo de inclusão; seleção das personagens mais contemporâneas: Jasmine, Anastásia, Tiana, Pocahontas, Mulan, Esmeralda, Raya, Elena e Merida;

apresentação de sinopses dos filmes e representações visuais das princesas; depoimentos de produtores da Disney, seguido de inferências. Ancoramo-nos no Discurso Artístico (DA) proposto por Neckel (2015) para análise e interpretação das personagens, considerando suas características, ludicidade e polissemia. O DA permite estabelecer uma espécie de jogo com múltiplas possibilidades interpretativas. Neste caso, limitamo-nos às princesas e aos processos inclusivos.

Os estereótipos e o processo de inclusão

Até que ponto as princesas da Disney constroem narrativas influenciadoras de gerações? É verídico que as histórias produzidas pelo *The Walt Disney Studios* encantam diversas gerações. Narrações como a Bela e a Fera, Cinderela e Branca de Neve fazem parte da infância de muitos adultos. Contudo, por se tratar de animações, muitas vezes não é dada a devida importância para a verdadeira mensagem por trás da bela fachada de cores, imaginários e um final feliz.

O fato é que a maioria dos filmes produzidos pela Disney tem apresentado narrativas extremamente importantes e, no decorrer das décadas, o perfil de princesa indefesa, sem atitude e força de vontade vem decaindo em favor de personagens com características mais atuais. O filme *Valente*, por exemplo, apresenta ao público uma princesa totalmente rebelde frente à cultura submissa ao homem, que representa a voz das mulheres que por décadas lutaram por direitos. No primeiro momento, pode-se julgar como mais um filme de princesa, contudo, todas as características da princesa Merida refletem o empoderamento feminino, expondo uma quebra dos estereótipos das princesas. A diretora do filme, Brenda Chapman, foi a primeira mulher a produzir um filme da Pixar. O processo inclusivo é evidenciado tanto na animação, ao apontar a uma mulher guerreira, quanto no rompimento de pensamentos ultrapassados, que impõe padrões de beleza e da função social da mulher.

Sabidamente, uma sociedade justa e democrática deve oferecer as mesmas oportunidades a qualquer pessoa, independente do sexo ou etnia, infelizmente isso não ocorre. Outro exemplo fortíssimo é a princesa Mulan, que por sua coragem em se alistar no exército para lutar a guerra no lugar de seu pai, retira o conceito de mulher indefesa. Tanto na animação de 1998 quanto no *live action* de 2020, a Disney apresenta a personagem Mulan como alguém que não se encaixa nos padrões sociais, moldam a personagem para evidenciar a verdadeira coragem que boa parte das mulheres enfrentam cotidianamente; as lutas que muitas mães enfrentam ao acordar de madrugada, pegar transportes lotados para o trabalho e garantir o sustento de seus filhos.

A intenção é fazer com que as mulheres se espelhem, tenham coragem e determinação para encarar os desafios e lutas impostas sem abalar-se e usar sua voz para reivindicar seus direitos. O aumento da representatividade de minorias na indústria do entretenimento é um reflexo cristalino dos dias atuais, em que pessoas de diferentes etnias e culturas buscam, cada vez mais, protagonismo no cinema e nos streamings, em roteiros que possam ir além de meras histórias estereotipadas (CANQUERINO, 2021).

O ser humano é um sujeito sociável e influenciável, fruto do meio em que está inserido, a socialização molda, transforma e modifica, propicia a aquisição de novas linguagens, pensamentos, gostos e opiniões. O cenário mais recente construído em razão da globalização e do acesso às novas tecnologias de comunicação e informação, permite as sociedades interações rápidas e até mesmo instantâneas nas descobertas de novas culturas. Porém, ainda deparamos com enormes distanciamentos sociais, preconceitos e desrespeitos para com o próximo, considerados um desafio que exige lutas e requer ser superado.

No decurso desse ambiente, a Disney possui um papel fundamental frente ao seu poder de mídia mediante a apresentação de suas narrações à toda a faixa etária, tornando-se um ponto crucial para restringir a intolerância cultural, fortemente presentes na sociedade.

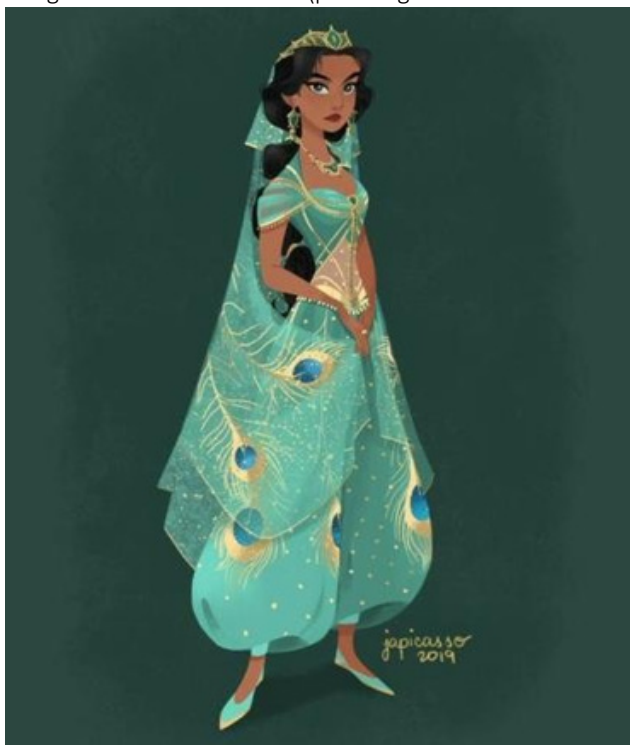
Ao apresentar princesas como a Jasmine, Esmeralda, Elena, dentre outras, molda-se como a sociedade percebe os costumes árabes, ciganos e latinos, além de proporcionar visibilidade a uma cultura extremamente estereotipada para muitos. Tsuji (2020) em entrevista com Claudia Neufeld (2020) diretora de Marketing do *The Walt Disney Company Brasil*, relata que o estúdio Disney sempre estimula práticas relacionadas a diversidade, tanto no comportamento, quanto no desdobramento das histórias, experiências, em produtos que se assemelhem aos mesmos traços culturais, com capacidade de gerar impulso para a vivência em conjunto. A diretora revela que existem cuidados ao abordar a inclusão e a diversidade em seu conteúdo e são os detalhes que deixam os filmes com características mais reais, a exemplo da princesa Elena de Avalor que caracteriza a cultura latino-americana e hispânica, tanto nas vestes que foram criadas pela brasileira Layana Aguilar, quanto nas músicas, ao exibirem ritmos de mariachi, salsa e *hip hop* chileno. Tudo é pensado para haver aproximação dos telespectadores com a rica cultura presente nos países espanhóis e latino-americanos.

Para Andrade e Cunha (2021), as transformações nas representações femininas nos filmes devem ser problematizadas, pois as princesas em especial as da Disney, são representadas dependendo do tempo e espaço onde as histórias ocorrem. Em toda narrativa histórica das princesas, observa-se a existência de um conflito, que coloca a prova o próprio personagem, “é o conflito que faz o personagem revelar o valor e a dimensão de sua vontade e mobiliza neste as capacidades que ajudam a torná-lo digno de admiração por parte do espectador” (VITORELO; PELEGRINE, 2018, p. 139).

As princesas e seus contextos

O significado de princesa no dicionário Piberam (*on-line*), refere-se herdeira presuntiva de uma coroa, soberana de um principado, imperatriz, filha de família reinante. Conforme o significado de princesa, apresentamos as princesas Jasmine, Anastasia, Tiana, Pocahontas, Mulan, Esmeralda, Raya, Elena e Merida e arriscamos fazer algumas inferências na perspectiva da AD quanto a representação visual e estereótipos empregados.

Figura 1 - Princesa Jasmine (personagem criada em 1992)



Fonte: Fala Universidade

Figura 2 - Pocahontas (personagem criada em 1995)



Fonte: Adorocinema

A história inicia-se com a ordem do sultão para que sua filha, a princesa Jasmine, encontre um marido. Com isso ela foge do palácio e se depara com Aladdin, o jovem malandro, que rapidamente conquista seu coração. Contudo ambos são encontrados pelos guardas reais de Jafar, o vizir do sultão, que possui um plano para se casar com Jasmine e assumir o controle do trono se tornando sultão. A fim de concretizar seu plano conta com a ajuda de Aladdin para encontrar a lâmpada mágica. Entretanto o plano de Jafar falha e o jovem malandro acaba com a lâmpada, que após descobrir o poderoso e simpático gênio que a lâmpada continha usará seus três desejos para conquistar a bela princesa. Porém, Jafar se revelará um inimigo maléfico que precisará ser detido. O orientalismo em Hollywood tem uma longa história de acordo com Alsultany (2019).

Os primeiros filmes, como *O Sheik* (1921) e *As Mil e uma Noites* (1942), retratam o Oriente Médio como uma terra de fantasia monolítica - um deserto mágico repleto de gênios, tapetes voadores e homens ricos vivendo em palácios opulentos com suas meninas de harém (ALSULTANY, 2019, n.p.).

No *live-action*, que estreou em 24 de maio de 2019, o Conselho Consultivo Comunitário constituído por acadêmicos, artistas e ativistas do Oriente Médio foi consultado para o desenvolvimento da personagem, reforçando a base da animação de 1992 que desviou a princesa do padrão eurocêntrico vigente que as demais princesas possuíam.

Jasmine foge dos padrões da princesa com a pele branca, olhos claros e se apresenta com

características dos povos muçulmanos a começar com a cor de pele, lenços na cabeça, acessórios dourados e vestimentas leves, quase se aproximando da realidade. Jasmine, encoraja as meninas para um espírito livre, anseia pela liberdade, se opõe a um casamento arranjado que visa riqueza, a se casar por amor. Comportamentos estes, percebidos em distintas civilizações pautadas no patriarcado, em tradições onde o papel da mulher ainda se restringe a obediência aos pais ou marido.

Pocahontas (Figura 2) foi baseada em uma história real, o filme relata a chegada de um navio inglês que buscava um 'Novo Mundo' e entre a tripulação encontrava-se o ganancioso governador da Inglaterra e o capitão John Smith. Ao desembarcarem em uma terra inexplorada, John se depara com uma belíssima índia. Ambos se apaixonam, contudo, um conflito gerado pelo preconceito os separa. Porém, ambos irão intervir para que os dois lados se entendam, que apesar das diferenças físicas, são semelhantes por dentro. Pocahontas batalhou por paz e reconciliação, sempre almejando que os dois povos entendessem que apesar das diferentes culturas e etnias, poderiam viver em harmonia.

Pocahontas apresenta uma beleza exótica e impar, cabelos longos, pele cobreada, corpo esguio, escultural, anda descansa e enaltecerá a cultura indígena. A Disney apresenta-a como uma personagem despojada, corajosa e aventureira que possui ideais de vida, preservará a natureza, valida que a beleza pode estar nas distintas etnias. São fatores que acabam por influenciar culturalmente o modo de pensar e agir socialmente, principalmente em questões relacionadas a natureza, sobre a figura estereotipada do indígena construído no processo histórico. A desmistificação de estereótipos se faz urgente e necessária, inclusive junto as crianças. A personagem Pocahontas carrega não somente as características dos povos nativos, mas seus costumes e ideais ao evidenciar a importância do papel da mulher em sua cultura.

Figura 3 - Princesa Mulan (personagem criada em 1998)



Fonte: Fala Universidade

Figura 4 - Princesa Tiana (personagem criada em 2009)



Fonte: Fala Universidade

A Princesa Mulan (Figura 3) tem a narrativa que se desenvolve no ano 450 d.C., quando Shan-Yu, chefe dos Hunos invade a China Imperial, irritado pela edificação da Grande Muralha. O Imperador determina para que um homem de cada família seja intimado a servir o exército expulsando os invasores. Fa Mulan, compreendendo que seu pai, um ex-soldado, está idoso e enfermo, e, provavelmente não sobreviveria à guerra, assume o lugar dele, se disfarçando de homem e apresentando-se ao exército com o mesmo uniforme que pertencia a seu pai. Os antepassados da família Fa Mullan defendem que se o segredo for revelado ela será morta por traição. Assim resolvem enviar o Grande Dragão de Pedra a fim de resgatá-la. Mas Mushu, o dragãozinho que desperta os ancestrais com o gongo, acidentalmente esmigalha a estátua do tal dragão ao esforçar-se para despertá-lo. Preocupado-se com a fúria dos espíritos, decide partir às escondidas para ajudar a jovem a regressar vitoriosa, e desse modo tomar o lugar de guardião da família de Fa Mullan.

A princesa Mulan de origem chinesa, rompe com padrões estereotipados relacionados a ideia de que a mulher não pode atuar ou ocupar determinadas profissões, ou espaços restritos a homens, a exemplo da guerra. A coragem e valentia de Mulan a difere das demais princesas pela bravura e por se submeter a uma situação de risco em favor de sua família, outro aspecto é não ser presa na ideia do casamento. É a primeira heroína que não faz parte da realeza, seja por nascimento ou casamento, no entanto, é considerada uma princesa, por salvar a China com seu ato de heroísmo.

Trabalhadora e pretensiosa, Tiana (Figura 4) almeja conquistar seu sonho em fundar o melhor restaurante que Nova Orleans já teve. Contudo seu sonho sofrerá um leve equívoco após conhecer Naveen,

Figura 5 - Princesa Anastácia (personagem criada em 1997)



Fonte: Fala Universidade

Figura 6 - Princesa Esmeralda (personagem criada em 1996)



Fonte: Fala Universidade

Figura 7 - Princesa Merida (personagem criada em 2012)



Fonte: Fala Universidade

Figura 8 - Princesa Elena (personagem criada em 2016)



Fonte: Fala Universidade

o príncipe da Maldonia, que ao envolver-se com o Dr. Facilier é transformado em sapo. Equivocando-se com a jovem ao julgar ser uma princesa, Naveen a beija na esperança de quebrar o feitiço e acaba transformando-a também em sapo. Ambos entram em uma aventura por meio dos pântanos em busca da poderosa sacerdotisa vodou.

Tiana é a primeira princesa negra da Disney. No filme “A princesa e o sapo”, alguns críticos tecem comentários sobre o reforço dado aos estereótipos e indícios de racismo sobre a população negra norte-americana. A personagem Tiana poderia ser mais bem conduzida pela Disney no sentido de contribuir para clarificar e desmistificar conceitos e preconceitos instaurados em nossa sociedade, na tentativa de romper paradigmas excludentes em especial no que se refere a cor da pele, nas oportunidades sociais e culturais.

O maléfico feiticeiro Rasputin profere um feitiço nos Romanovs reais os obrigando a fugir, entretanto somente a Grã-Duquesa e a jovem princesa Anastásia escapam, porém, acabam desaparecendo na invasão do palácio. Anos após o incidente, a Grã-Duquesa na esperança de rever sua neta oferece uma recompensa por seu retorno. Assim dois charlatões russos, John Cusack e Kelsey Grammer, traçam uma estratégia para tentar obter o dinheiro, escolhendo entre garotas órfãs as que mais se assemelhavam a princesa perdida. Ao se depararem com Anastásia, decidem levá-la a Paris pela recompensa, sem possuírem a consciência de que ela é a verdadeira princesa. A princesa Anastásia é de origem russa, mistura ficção e realidade histórica ao envolver guerra, lutas para sobrevivência, adoção familiar e mudança de posição social.

O Corcunda de Notre Dame se desprende imensamente do estereótipo Disney, revelando uma narrativa abarrotada de críticas sociais e ao poder, particularmente ao da Igreja medieval. Uma aventura animada protagonizada pelo bondoso e desfigurado Quasimodo, um jovem encarregado de fazer soar os sinos da Catedral de Notre Dame. Assim, passa seus dias isolado em uma torre, tendo os gárgulas como companhia. Ele anseia por um dia poder estar com outras pessoas, e finalmente se encontrar com a belíssima Cigana Esmeralda. Porém quando a jovem desperta o interesse do guardião de Quasimodo, o maléfico Frollo, precisa ajudá-la a ficar longe de suas garras e más intenções. A princesa Esmeralda é de origem cigana e suas características estão em ser destemida, corajosa e sensível aos excluídos. É percebida como heroína ao lutar pela paz e tentar fazer com que a sociedade aceite e trate o povo cigano como seres humanos. Temos aqui uma luta milenar contra os preconceitos instaurados ao povo cigano por possuir uma cultura diferente das costumeiras socialmente e as representações tentam desmistificar.

No longa de 2012, a jovem princesa Merida (Figura 7) pertencente ao clã escocês DunBroch, deverá se casar com o jovem que ganhar sua mão em uma competição de arco e flecha, e conseqüentemente herdar o trono de sua nação. Decidida a não aceitar o casamento forçado, Merida apresenta-se na competição a fim de lutar por sua própria mão em casamento. Contudo, ao ser repreendida por sua mãe, a garota foge para a floresta e encontra uma bruxa, a qual lhe entrega uma poção com o intuito de modificar a opinião da rainha. Entretanto ao tomar a poção a mãe da princesa se transforma em um urso. Assim, Merida sai em uma jornada na esperança de quebrar o feitiço antes que se torne permanente. Em suas representações, o foco principal da princesa de origem escocesa é se rebelar contra as tradições de sua família e destacar a importância do empoderamento feminino, evidenciado pela coragem e independência.

A trajetória da princesa Elena (Figura 8) iniciou-se a muitos anos, na época em que os pais e o reino foram apoderados pela tenebrosa bruxa Shuriki. Corajosamente Elena lutou contra a bruxa a fim de defender sua irmãzinha e seus avós, todavia durante a batalha, acabou sendo absorvida por seu amuleto mágico, salvando assim sua vida, porém a tornando prisioneira. Dezenas de anos após o ocorrido, a princesa Sofia de Encantia, tomou conhecimento sobre a verdadeira história do amuleto que usa desde que entrou para a família real, e resolve libertar Elena, trazendo-a a sua forma humana, possibilitando que a mesma retornasse ao reino Avalor.

Para Moraes (2016), as crianças latino-americanas vão se enxergar na personagem, pois ela se veste como elas, dança como elas, vive em um ambiente semelhante ao delas.

Figura 9 - Princesa Raya (personagem criada em 2021)



Fonte: Fala Universidade

Elena tem a pele morena bronzeada, olhos castanhos, cabelo preto, uso de acessórios dourados, flores no cabelo, vestido vermelho e sapatos com estampas de flores, inspirado nas culturas peruana e incas com o traço da estilista brasileira Layana Aguilar.

O filme relata a história do antigo reino de Kumandra, onde humanos e dragões moravam em harmonia. Contudo o reino sofreu ataque dos Druun, que eram criaturas sem controle e irracionais que transfiguravam humanos em pedra. Para salvar a humanidade, os dragões se sacrificaram, porém, após o ocorrido o reino se fragmentou. Em consequência, Raya, a princesa responsável pela guarda da joia do dragão, se vê obrigada a encarar uma jornada a fim de encontrar o último dragão, com o intuito de extinguir os monstros e finalmente reunir todos os povos novamente.

Raya é uma princesa destemida, guerreira e idealista, no entanto, tem dificuldades em acreditar nas pessoas a sua volta e para isso se fecha em seu mundo. Sua atitude em salvar o mundo, evidencia que a mulher pode ser o que ela quiser e para isso precisa ser empoderada. De acordo com Maia (2021) a Disney aposta em representatividade e no empoderamento feminino.

Algumas reflexões

As princesas da Disney apresentadas no estudo, sinalizam possibilidades para um trabalho cultural, no sentido de refletir sobre os Direitos Humanos como condição essencial em nossa sociedade, demarcada muitas vezes pela exclusão social. O trabalho com os processos inclusivos requer uma luta diária para haver, de fato, empatia e para que sejam assegurados os Direitos Humanos, pois, considerando os discursos visuais, estes “também carregam a característica da não neutralidade [...]” (MARTINS, TOURINHO, 2009, p. 144). Neste contexto, a escola como meio transformador, pode atuar como protagonista no processo reflexivo e rupturas de paradigmas a partir das representações das diferentes personagens apresentadas, desmistificar conceitos e preconceitos, promover discussões sobre as diferentes formas de perceber as distintas culturas. Seria o cinema, mais precisamente as princesas da Disney um meio ou janelas possíveis para desmistificar paradigmas excludentes? Parece que sim, se considerarmos a extensão simultânea da imagem e do som, do emocionar diante de um acontecimento (TERUYA, 2006). A ideia de aldeia global tem a capacidade de hegemonizar a massa de telespectadores, as novas mídias são extensões do corpo e da mente, na percepção de McLuhan (1979). Analisar as personagens princesas, envolve processos educacionais e reforça a importância em compreender o lugar fundamental das tecnologias de comunicação e da inteligência na história cultural, que requer ser percebida de uma nova maneira, envolvendo reflexões críticas de forma contextualizada, questionando aquilo que se vê. De acordo com Levy (1998, p. 17) “Uma coisa é certa: vivemos hoje uma destas épocas limítrofes em que a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimentos e estilos de regulação social [...]”.

Mesmo propondo personagens de princesas da Disney de diferentes etnias, alguns estereótipos permanecem, como o corpo esguio, magras, a idade, ou seja, sempre jovem, salvo pequenas exceções. Outro fator é a ideia de que as meninas precisam se casar na fase adulta e precisam de um príncipe, no entanto, algumas princesas se recusam a tais tradições em favor da liberdade, em

fazer suas próprias escolhas e a ideia de ‘amor’ no sentido estereotipado como condição única para emancipação da mulher, acaba por promover profundas reflexões.

Os reflexos das desigualdades possuem relações de interdependência com outras instituições sociais, afeta as oportunidades e o estilo de vida, conforme Galliano (1981). No entanto, torna-se salutar encorajar em especial as meninas para o empoderamento e protagonismo por meio de ações que possam romper com determinados estereótipos instaurados em nossa sociedade.

A cultura visual permite reforçar ou desmistificar a visão estereotipada que temos muitas vezes do “outro” e para isso, pretende-se que as reflexões, possam abrir possíveis caminhos por meio do entretenimento, para uma análise mais crítica e reflexiva, visando romper com paradigmas excludentes sobre determinados povos e sociedade. A forma de ver e interpretar o mundo, bem como ver por meio da cultura hegemônica e não pelo que vivemos e vemos, afeta a formação e podem excluir questões fundamentais, seja pela experiência ou saberes (HERNANDEZ, 2007). Cada personagem (princesa) carrega uma determinada cultura, lutas contra o preconceito cultural, os costumes de determinados povos excluídos, a exemplo dos ciganos, assim como a cultura afro e suas lutas para conquistar seu espaço social e cultural precisa ser mais bem explorada, é inaceitável que a cor da pele nos defina socialmente, que possa ditar critérios.

O mundo passa por reflexões profundas no sentido dos Direitos Humanos, ao promover questionamentos, entre outras, os direitos da mulher na sociedade, na política, nos espaços de decisão e poder em todas as culturas. É inaceitável atualmente convivermos com as diferenças gritantes entre os povos, exacerbadas de estereótipos e preconceitos instaurados.

Considerações finais

As reflexões apontam para uma mudança no padrão de construção das personagens princesas da Disney, as quais possuem intenso trânsito no universo de crianças e adolescentes, especialmente no feminino. Podemos considerar que a Disney influência a formação cultural e social das crianças e adolescentes nas mais distintas civilizações. No entanto, os processos de inclusão poderiam ser bem mais explorados em seus filmes, séries ou animações de forma educativa, no sentido de desmistificar os estereótipos instaurados sobre as diferentes etnias. Compreender que as culturas diferem-se umas das outras é essencial na formação humana e as reflexões sobre o modo de agir e reforçar as diferenças, inclusive enaltecer a diversidade cultural para que as crenças, costume ou dogmas, possam ser respeitados.

Os estudos apontam entre outros, a necessidade de aprofundamentos sobre a educação formal e as princesas destacadas; a importância de estudos sobre a construção do empoderamento das mulheres; no trabalho sobre as crenças e dogmas instaurados que promovem a exclusão de povos; isto é, são caminhos possíveis que merecem estudos em próximas oportunidades em favor dos Direitos Humanos.

Concluimos que os movimentos de luta pelos Direitos Humanos devem ser fortalecidos nas diferentes esferas sociais e culturais, na busca incessante pela igualdade, rupturas com os estereótipos, inclusive os relacionados a mulher, os quais precisam dialogar, estabelecer interconexões e avançar.

Referências

ADOROCIMENA. 2020. Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-3316/>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ALSULTANY, Evelyn. Por que o novo 'Aladdin' reforça estereótipos sobre a cultura árabe? **Galileu**, 30 maio 2019. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Cinema/noticia/2019/05/por-que-o-novo-aladdin-reforca-estereotipos-sobre-cultura-arabe.html>> Acesso em: 4 jan. 2022.

ANDRADE, Lays Christine Santos de; CUNHA, Renata Cristina. Brave e a desconstrução da imagem de Princesa da Disney. **Macabeia**, v. 18, n. 1, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2759>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRAYNER de Farias, André; FANTINEL, Fernando Sidnei. **Racismo em variação: contribuições para a crítica biopolítica**. Caxias do Sul, RS: Ed. UCS, 2019. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-racismo-variacao.pdf#page=60>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CANQUERINO, Marcelo. Disney reforça aposta em diversidade com 'diretora de inclusão' muçulmana. **Veja**, julho de 2021. Disponível em: <<https://www.msn.com/pt-br/cinema/noticias/disney-refor%C3%A7a-aposta-em-diversidade-com-diretora-de-inclus%C3%A3o-mu%C3%A7ulmana/ar-AAM3yUl>>. Acesso em: 11 maio 2021.

FALA UNIVERSIDADES. **Princesas da Disney**. Disponível em <https://falauniversidades.com.br/mulan-tudo-sobre-a-8-princesa-da-disney/> Acesso em 20 de jul. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GALLIANO, A. G. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Haper & Row, 1981.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MAIA, Luiza. Cinco curiosidades sobre Daya e o Último Dragão. **Veja Rio**, março de 2021. Disponível em: <<https://vejario.abril.com.br/criancas/curiosidades-animacao-roya-disney/>> Acesso em: 13 maio de 2022.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi *et al.* Padrões de Beleza, Feminilidade e Conjugalidade em Princesas da Disney: uma Análise de Contingências. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. especial, p. 123-142, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9812>>. Acesso em: 10 maio 2022.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria, RS: EdUFMS, 2009.

MORAIS, Jociane. Mundo encantado da Disney ganha princesa inspirada na cultura latina. **Correio Braziliense**, 17 set. 2016. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/turismo/2016/09/17/interna_turismo,548701/mundo-encantado-da-disney-ganha-princesa-inspirada-na-cultura-latina.shtml>. Acesso em: 15 maio 2022.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Das discursividades da imagem e suas projeções sensíveis do/no discurso artístico: um percurso em AD. *In*: TASSO, Ismara; CAMPOS, Jeferson. **Imagem em discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PIBERAM. **Dicionário**. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/princesas>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVA, Viviane de Almeida *et al.* Uma análise sobre o filme: a princesa e o sapo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2014, Campina Grande, PB. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_08_2014_17_08_20_idinscrito_488_569a4c6fe81f7250acbdba8c9b29bc8e.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TERUYA. Tereza Kazuko. **Trabalho e Educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era midiática. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TSUJI, Fernanda. Como a Disney trata sobre diversidade e família em seus desenhos. **Claudia**, 2020. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/sua-vida/como-a-disney-trata-sobre-diversidade-e-familia-em-seus-desenhos/>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

VITORELO, Raquel; PELEGRINI, Christian. Valente: a desconstrução dos estereótipos femininos em uma princesa Disney. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 135-152, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/21480/15875>>. Acesso em 13 maio 2022.

A percepção de crianças em vulnerabilidade sobre uma associação social

Natália Salles Corrêa¹

doi.org/10.47585/eici2022.01.03

Introdução

Atualmente a vulnerabilidade social é vista como um desenvolvimento do conceito de insegurança e tem como princípio norteador o termo social, o que embasa a nova terminologia. Com base na definição do dicionário Aurélio, a palavra social diz respeito à sociedade, contudo, se sabe que a sociedade é caracterizada por ser um grupo mutável e a vulnerabilidade pode aparecer quando esse grupo é afetado de maneira física, econômica, política ou social de modo a desestruturar a natureza ou a ação humana a partir desse fenômeno. Para melhorar as condições de uma sociedade que se encontra em situação de vulnerabilidade social é necessário pensar em medidas de prevenção e proteção, isso é possível ser discutido por meio de políticas públicas (MENDES; TAVARES, 2011).

Para Pereira (2013), a modificação das condições naturais de um contexto tanto familiar quanto de uma comunidade pode acarretar situações em que seus protagonistas se sintam como atributos negativos de suas relações pessoais. A pessoa que cresce exposta a essa situação desde a primeira infância tem potencial para se tornar uma pessoa de personalidade passiva e dependente, e com problemas de autoestima, pois, se desenvolver em meio à desvalorização, o potencial humano acaba por se perder.

O primeiro ciclo de vida é marcado pela infância e adolescência, momento em que estão acontecendo muitas mudanças físicas e biológicas, além disso, acontecem à inserção de valores,

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP 'Júlio de Mesquita Filho' | E-mail: ns.correa@unesp.br

sentimentos e é quando se molda a autoimagem seguindo a construção de uma identidade. Nesse ciclo, a mudança da infância para a adolescência acontece quando a criança deixa a dependência relacionada a essa fase e inicia a experimentação de novos papéis e o meio onde esse processo ocorre é fundamental (DORON; PAROT, 2000; ERICKSON, 1976; OSÓRIO, 1992).

O Artigo 224 da Constituição Federal garante direito as crianças e adolescentes em todas as esferas governamentais. Para a seguridade das ações foram criadas políticas públicas que para Souza (2010), são atos e medidas tomadas pelos governos para salientar grandes questões públicas e embasado nessa questão o governo brasileiro criou medidas para o cuidado desse público, sendo estas a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990 juntamente aconteceu à criação do Conselho Tutelar, o Programa Bolsa Família (PBF) no ano de 2003 e em 2008 o Programa Saúde na Escola (PSE) (FONSECA *et al*, 2013).

O ECA foi confirmado pela Lei nº 8.069, no dia 13 de julho de 1990, tendo como objetivo garantir a criança e ao adolescente de maneira integral os direitos de proteção à vida e à saúde que cubram o desenvolvimento digno da criança. Em decorrência do estatuto foi criado o Conselho Tutelar que é um órgão público permanente que deve existir em todas as cidades do país e a comunidade tem função de eleger cinco cidadãos que tem como finalidade garantir que sejam cumpridas as medidas de proteção, apoio e orientação às crianças e aos adolescentes como determinado pelo ECA (GOMES, 2015). O Programa Bolsa Família pretende promover a saúde não apenas da criança em situação de vulnerabilidade social, mas, também a toda sua família por meio de um auxílio econômico tendo em vista a diminuição da fome e da pobreza do país, no ano de 2011 foram registradas 7,35 milhões de famílias cadastradas no PSF. Visando a prevenção, promoção e atenção da saúde dos estudantes do ensino básico das escolas públicas do país o PSE é oferecido nas escolas e nas Unidades Básicas de Saúde e o cuidado acontece por meio de avaliações clínicas, psicossociais, nutricionais e avaliações da saúde bucal objetivando encontrar e enfrentar as possíveis vulnerabilidades do desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes (FONSECA *et al*, 2013).

Existem locais especializados que garante à criança que está exposta à situação de vulnerabilidade social os seus direitos, são elas: Organizações Não-Governamentais (ONGs), abrigos, instituições, associações voluntárias, que surgiram a partir de práticas assistencialistas de igrejas, universidades e partidos políticos (FERNANDES, 1985; LANDIM, 1998).

Esta pesquisa é de relevância, visto que existem poucos estudos que tentam entender a importância de associações voluntárias que auxiliem crianças em situação de vulnerabilidade social. Portanto, o problema de pesquisa que esse estudo aborda é: qual a percepção das crianças assistidas de uma associação para atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social sobre o serviço ofertado?

O objetivo da pesquisa é analisar a percepção de crianças sobre o funcionamento e a organização de uma associação que atende crianças em vulnerabilidade social.

Metodologia

O presente estudo é de caráter descritivo com abordagem qualitativa. Quando a pesquisa é de caráter descritivo tem como objetivo descrever aspectos como o comportamento, conhecer a natureza do fenômeno estudado, como se constitui, as suas características e os processos referentes a ele. Já a abordagem qualitativa, estabelece um dinamismo entre o mundo real e o sujeito, havendo um vínculo entre objetivo e subjetivo do sujeito, sem ser traduzir isso em números (COZBY, 2003; MARCONI; LAKATOS, 2000).

• Aspectos éticos

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, UNESP de Marília, respeitando as questões éticas nos termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde, tendo parecer favorável sob o número 1266/12 - CAAE: 55969516.5.0000.5406.

• Local

Este estudo aconteceu em uma associação sem fins lucrativos de um bairro da periferia de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. O atendimento à criança acontece no contraturno da escola. A associação foi fundada no ano de 2007, tendo como objetivo melhorar a condição de vida de crianças, adolescentes e as suas famílias em situação de vulnerabilidade social que residem em uma região periférica no oeste da cidade, usando como artifício de geração de renda para subsidiar o seu funcionamento, projetos socioeducativos e culturais (AMOR DE MÃE, 2015).

A instituição conta com uma equipe composta por: pedagogos, educador físico, psicólogo, assistente social, estagiárias de terapia ocupacional da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), profissionais de terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia que fazem parte do programa de Aprimoramento Profissional da UNESP, auxiliar geral, zelador e outros voluntários.

• Participantes

Participaram desse estudo nove crianças, incluindo crianças maiores de nove anos de idade, crianças que estejam a mais de um ano matriculadas.

• Instrumento

Os instrumentos utilizados para a coleta das informações, utilizadas nessa pesquisa,

foram a análise documental e uma entrevista, a qual passou pela análise de dois juízes.

• **Descrições dos instrumentos**

Na análise documental foi estudado documentos da instituição e as fichas cadastrais das crianças. A análise das fichas das crianças teve como objetivo verificar informações como a idade das crianças, o tempo de matrícula na associação e a análise documental da instituição foi realizada, a fim de conhecer mais sobre o seu histórico e o processo institucional atual.

A entrevista utilizada é do tipo semiestruturada e foi elaborada pela autora do estudo, contendo 16 perguntas que versam a respeito da opinião dos participantes sobre a associação, a percepção sobre o gerenciamento da instituição e das atividades que acontecem, relações pessoais e perspectivas futuras.

• **Procedimentos de coleta**

Inicialmente foi realizado contato com a instituição para a explicação e autorização da pesquisa no local, dando acesso às informações dos participantes que se encaixam nos critérios de inclusão. Foi explicado o objetivo da pesquisa e com a aceitação da instituição e dos participantes foi necessário que os responsáveis pelas crianças assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados teve início com a análise dos documentos para a seleção dos participantes na faixa etária estabelecida na pesquisa e para obter informações sobre a associação, a fim de realizar a caracterização da amostra do estudo.

A outra etapa se iniciou com a aplicação do instrumento de entrevista de forma individual que foi gravada utilizando o gravador de voz de um smartphone. O local em que ocorreu foi uma sala reservada na associação, acontecendo no período de dezembro de 2016, de segunda-feira a sexta-feira, em dias alternados. A aplicação levou em média 10 minutos de duração para as crianças e cerca de 30 minutos de duração para os adultos.

• **Procedimentos de análise**

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos utilizando um computador e analisados pela autora. Em seguida, as transcrições foram lidas e foram criadas categorias para cada assunto abordado pelas perguntas, cada uma contendo uma cor para identificação. As transcrições foram lidas novamente e separados os trechos mais significantes com a cor determinada e os trechos de cada categoria foram postos em Word para melhor visualização. Por fim, as respostas foram colocadas em cada categoria e dispostas em subcategorias, que no final seriam comparadas.

Resultados e Discussão

Para melhor compreensão dos participantes desse estudo a caracterização foi feita por meio de tabela, favorecendo a visualização e discussão dos dados coletados. Garantindo o anonimato dos participantes, estes serão denominados por letras e números, portanto, as crianças serão denominadas de C1 a C13. A caracterização dos participantes foi feita por meio da análise dos documentos institucionais que estão demonstrados na Tabela 1:

Tabela 1. Caracterização das crianças participantes do estudo

Participantes	Gênero	Idade
C1	Feminino	10 anos
C2	Feminino	09 anos
C3	Masculino	09 anos
C4	Feminino	10 anos
C5	Feminino	10 anos
C6	Feminino	11 anos
C7	Feminino	10 anos
C8	Feminino	09 anos
C9	Feminino	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível observar na Tabela 1, nove crianças participaram do estudo, na faixa etária de 9 a 11 anos, com idade média de nove anos e seis meses de idade. Quanto ao gênero, oito crianças são do gênero feminino e apenas uma criança é do gênero masculino.

Por meio das perguntas realizadas foi possível dividir as temáticas discutidas em quatro categorias das quais foram subdivididos para melhor compreensão das respostas obtidas. A divisão foi posta em forma de tabela para facilitar a visualização:

Tabela 2. Temáticas da entrevista divididas por categorias

<p>2.1 Concepções Trata-se da visão dos participantes sobre os assuntos abordados</p>	<p>2.1.1 Instituição</p>
<p>2.2 Estrutura Está relacionado aos regimentos e composição da instituição</p>	<p>2.2.1 Regras da Instituição 2.2.2 Estrutura física 2.2.3 Atividades de Vida Diária (AVDs).</p>
<p>2.3 Atividades Visa exemplificar e esclarecer as principais atividades que acontecem na associação</p>	<p>2.3.1 Pedagógicas 2.3.2 Oficinas</p>
<p>2.4 Expectativa Está relacionado aos planos pessoais para o futuro e perspectivas relacionadas a associação</p>	<p>2.4.1 Das crianças</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, serão analisados e discutidos os relatos das entrevistas realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Concepções

• Instituição

Essa subcategoria teve como objetivo identificar a percepção dos participantes com relação a instituição. Todas as crianças entrevistadas responderam que a associação é legal e a viram como uma oportunidade que modifica a vida dos seus assistidos, como os relatados a seguir:

“Ah! Uma coisa muito legal que pode mudar a vida” C8

“Ah, eu acho super legal, eu gosto dele e nunca quero sair daqui!” C9

O contexto de vulnerabilidade social pode ser marcado por condições como a falta de segurança (medo, susto e sensação de desproteção) em uma criança, com isso a presença de um ambiente acolhedor é significativa para que ela se sinta bem (PEREIRA, 2013). A criança vai além de quem ela é e perpassa as suas relações interpessoais, constituindo redes sociais significativas em suas vidas com base nos meios que dão suporte a ela, um ambiente propício para isso é a escola (SLUZKI, 1997).

Estrutura

• Regras da Instituição

Foi possível analisar que a instituição não conta com regras padronizadas e gerais, como relatado por C1 e C8:

“É, algumas sei, mas não é seguida não” C1

“Ah, sei lá... Num bater nas crianças, obedecer os professores” C8

Para Piaget (1932/1994), é necessário que existam regras para que ocorra o entendimento do respeito e da cooperação e sem isso não é possível constituir a autonomia de um sujeito.

• Estrutura Física

Todos os participantes relataram que o tamanho do espaço onde se encontra situada a instituição é bom, porém, sabe-se que ainda existem problemas estruturais.

“Bem grande!” C4

A questão da estrutura física é de grande valia, pois, não é apenas um local onde recebe pessoas é onde são construídos relações, ideias, sentimentos e deve ser atrativa para que desperte interesse e a busca por novos conhecimentos (FUNDESCOLA/MEC, 2006).

• Atividades de Vida Diária

As AVDs são fundamentais para a manutenção do ser humano e as principais oferecidas na associação, são: alimentação e os cuidados com o corpo. Por meio da entrevista foi perguntado aos participantes a opinião sobre essas atividades e ficou clara a consciência de todos os participantes para a

realidade dos assistidos, para muitos a merenda oferecida não é apenas um complemento, mas, também a única refeição completa a ser feita no dia (BEZERRA, 2009), assim, como o banho.

“É dá pra tomar banho, tem água quente” C3

“Ah, é saudavel! Tem arroz, tem feijão, um monte de coisa” C6

Atividades

• Pedagógicas

Em sala de aula as crianças realizam atividades pedagógicas com uma professora, apenas uma criança relatou gostar desse tipo de atividade. As outras 12 crianças classificaram as atividades pedagógicas como chatas e difíceis.

“A professora da coisa muito difícil, nois não consegue fazer” C1

Essa situação pode acontecer por um fenômeno descrito por Gadotti (2000):

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. (GADOTTI, 2000, p. 6).

• Oficinas

A grande questão a respeito das oficinas ofertadas pela associação é o fato de que hoje em dia o número de atividades propostas caiu, como pode ser entendido pelo relato de C2:

“Eu fazia jazz, mas a professora não vem mais”

Expectativa

• Das crianças

Para as crianças a pergunta feita se baseava no que ela espera para seu futuro, cada criança conseguiu

se imaginar em um momento da vida. Essa falta de temporalidade também foi identificada por Ferreira, Litting, Viscovi em 2014, e se viu que isso não quer dizer que eles não tenham aspirações de crescimento futuro e sim, porque cada um tem fatores pessoais que interferem em suas motivações:

“Salvar pessoas” C3

“Ah... uma vida nova!” C8

“Que meu pai saia da cadeia” C4

Considerações finais

A associação para crianças em situação de vulnerabilidade social estudada, estava passando por um processo de reestruturação e a equipe tinha ciência de que é necessário modificar a forma de organização e da comunicação entre as áreas para garantir um serviço ainda melhor. As questões estruturais também afetam indiretamente a organização da mesma, porém, é necessário mais investimento financeiro para que esse tópico seja atingido. Para as crianças as limitações aqui citadas não são problemáticas.

Sobre a percepção das crianças em relação à associação, elas dividem a mesma opinião, vendo-a como um local transformador e de bem-estar e é onde encontram o suporte adequado para todas as questões que as envolve, desde as relações familiares, educacionais, sociais e até mesmo de manutenção da vida.

Referências

- ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
- BEZERRA, B. A. J. **Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar**. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- BRASIL. **Padrões Mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar**. Fundo de Fortalecimento da Escola. MEC, 2006.
- FERNANDES, P. V.; ARAGÃO, E. M. A. Peculiaridades entre Conselho Tutelar e crianças encaminhadas pela escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 23, n. 1, p. 219-232, 2011.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, online, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 15 out. 2022

GOMES, C. A. V. *et al.* Políticas públicas e vulnerabilidade social: uma reflexão teórica a partir de experiência de estágio. **Rev. Ciênc. Ext**, v. 11, n. 1, p. 116-130, 2015.

MENDES, M. J. TAVARES, A. O. Risco, vulnerabilidade social e cidadania. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, *online*. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/173>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 3-4, p. 177-184, 2003.

Dificuldades de aprendizagem na fase de letramento e alfabetização: desafios da intervenção psicopedagógica e acompanhamento familiar

Zeneide de Lima¹

doi.org/10.47585/eici2022.01.04

Introdução

A pesquisa discorre sobre dificuldades de aprendizagem na fase de letramento e alfabetização, convida a refletir sobre alguns desafios da intervenção psicopedagógica no espaço educacional e familiar.

Situa o leitor, num breve panorama histórico das principais dificuldades de aprendizagem, ressalta a importante parceria entre os contextos familiares e educacionais, e instiga importantes discussões acerca dos fatores predeterminantes para que as crianças iniciem a vida escolar.

Aponta orientações essenciais para a prática educativa do psicopedagogo educacional, frente aos entraves da educação que se apresentem na atualidade, sobretudo, na orientação de familiares e educadores, que necessitam de auxílio especializado para o trabalho com crianças na fase de inserção no ensino fundamental.

E, deseja ser um recurso de pesquisa e suporte profissional de pedagogos, psicopedagogos e sociedade, na busca pela capacitação para a mediação séria e significativa, junto as crianças com dificuldades de aprendizagem.

1 Mestranda em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB | E-mail: zeneide2009lima@gmail.com

Panorama das dificuldades e/ou problemas de aprendizagem

Historicamente, em diferentes contextos, se depara com crianças com dificuldades de aprendizagem, dificuldades que segundo Dockrell e McShane (1993, p.12) podem ser caracterizadas como: específicas, sendo estas, por exemplo, em situações de leitura e dificuldades gerais, quando apresentam lentidão no aprendizado.

Limeira (2014) afirma que assim como não existe uma única afirmação do que é aprendizagem, não há também uma única definição para o que é dificuldade ou problema de aprendizagem. De acordo com Sisto (*apud* LIMEIRA, 2014, p. 29):

Somente a partir de 1963 é que o campo das chamadas dificuldades de aprendizagem delimitou-se. Nessa época, as dificuldades de aprendizagem eram entendidas como barreiras neurológicas ou emocionais que impediam a aprendizagem das crianças consideradas normais. (SISTO *apud* LIMEIRA, 2014, p. 29).

Atualmente, se pensa em dificuldade de aprendizagem, como algo temporário, que pode ser superado à medida que os alunos recebem ajuda profissional, especialmente de psicopedagogos. Sobretudo, quando não se pensa no termo 'dificuldade de aprendizagem' associado a lesões cerebrais, visuais ou auditivas.

Segundo Major (*apud* LIMEIRA, 2014, p. 29):

O termo problema de aprendizagem, tem sido mal interpretado, devido à grande confusão que provoca. No entanto, esse mesmo autor afirma que problema de aprendizagem, refere-se a crianças que apresentam inteligência mediana, ou acima da média, que não apresentam problemas emocionais ou motores, contudo, em algum momento de suas vidas escolares apresentam alguma dificuldade na realização das atividades. (MAJOR *apud* LIMEIRA, 2014, p. 29).

Ainda, de acordo com Martin e Marchese (*apud* LIMEIRA, 2014, p. 30),

A dificuldade de aprendizagem pode ser compreendida como qualquer dificuldade observável, experienciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizado de seus pares da mesma idade. Neste sentido, problemas situacionais de aprendizagem, problemas de comportamento, ou comunicação, problemas emocionais, físicos, de visão, audição e problemas múltiplos (presença simultânea de um ou mais problemas) podem ser caracterizadas como dificuldades de aprendizagem. (MARTIN; MARCHESE *apud* LIMEIRA, 2014, p. 30).

Para se compreender o que são dificuldades de aprendizagem, é importante que se diferencie o termo dos transtornos de aprendizagem, se sabe que os transtornos estão diretamente ligados a causas neurológicas ou motoras e as dificuldades não. Limeira (2014, p. 29) exemplifica:

O transtorno do déficit de atenção possui uma causa neurológica e a criança portadora deste sintoma, pode sim apresentar dificuldades de aprendizagem. Mas essas dificuldades decorrem do transtorno, ou seja, uma criança diagnosticada com TDAH pode apresentar problemas ou dificuldades de aprendizagem, mas a causa primária desta dificuldade e/ou problema decorre de seu transtorno. (LIMEIRA, 2014, p. 29).

O número de crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA) tem aumentado consideravelmente nos últimos anos no mundo inteiro. Limeira (*apud* CORREA, 2015, p. 4) destaca:

Nos últimos 20 anos o número de alunos com dificuldades de aprendizagem, aumentou consideravelmente, tendo passado em Portugal, de umas dezenas de milhar para mais de uma centena de milhar. Atualmente, estes alunos constituem cerca da metade da população estudantil com Necessidades Educativas Especiais (NEE). (LIMEIRA *apud* CORREA, 2015, p. 4).

Classificação das dificuldades de aprendizagem

Dockrell e McShane (1993, p. 13) no livro ‘Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva’ falam em dois sistemas de classificação: 1º como o sistema de classificação etiológico, que ressalta as dificuldades de aprendizagem a partir da causa de origem, em função de sua causa, e em 2º o sistema funcional, que leva em consideração, o nível atual de funcionamento, que pode lançar mão de várias formas de medidas. Os autores ainda ressaltam que é imprescindível que se realize testes de avaliação dos sistemas sensoriais, sobretudo dos sistemas auditivo e visual, que podem passar despercebidos.

Dockrell e McShane (1993, p. 14), ainda enfatizam que

Se passarmos, então da classificação etiológica para a classificação funcional, a base da mesma muda, da causa da dificuldade para alguma medida do nível de desempenho atual da criança. Nos sistemas de classificação funcional, dois grupos de crianças são normalmente separados, em função das medidas de inteligência. O primeiro grupo consiste naquela criança, cujo nível intelectual de desenvolvimento é significativamente inferior à média (quando avaliada por um teste de inteligência) e que conseqüentemente, se desempenham pior em uma variedade de tarefas intelectuais, que por outro grupo de crianças da mesma idade. Essas crianças são chamadas de ‘lentas’ em casos mais graves, de “deficientes mentais”. O segundo grupo consiste em crianças, cujo nível geral de desenvolvimento intelectual é normal, mas que, apesar disto apresentam dificuldades em tarefas específicas, como leitura [...]. Essas crianças são classificadas como tendo uma dificuldade específica de aprendizagem. (DOCKRELL; MCSHANE, 1993, p. 14).

Desenvolver olhar apurado para perceber possíveis sinais de dificuldades de aprendizagens mais acentuados é imprescindível, tendo em vista que o processo de mediação dos profissionais de pedagogia e psicopedagogia, sobretudo, no espaço escolar, pode proporcionar evolução gradativa

da criança, se levado em consideração os recursos adequados, que venham ao encontro da sua necessidade, em vista de evoluir no aprendizado escolar.

Principais dificuldades de aprendizagem

Disortografia

A disortografia vem a ser a dificuldade de escrever corretamente o que se fala, e ocorrem constantes erros ortográficos. Limeira (*apud* KIQUEL, 1985) ressalta que

Para falar em disortografia, é preciso considerar três fatores: o nível de escolaridade, a frequência e os tipos de erros. Assim como não podemos chamar de disgrafia todas as crianças que tenham uma lentidão na escrita, ou uma “letra feia”, não podemos classificar como disortográficas todas as crianças que apresentem dificuldades na linguagem falada. (LIMEIRA *apud* KIQUEL, 1985).

A qualidade da vida escolar destes indivíduos é essencial para que se defina o que realmente é uma dificuldade de aprendizagem, voltada a disortografia, ter conhecimento de sua vida escolar, os diferentes contextos por onde se escolarizou é imprescindível. É necessário observar que no caso das trocas ortográficas, acontecem em três situações: trocas auditivas, trocas visuais e trocas mistas, que devem ser conhecidas pelo adulto mediador, em vista de se chegar a intervenções realmente efetivas.

Disgrafia

Uma dificuldade de aprendizagem que não é tão conhecida pelo nome apresentado, mas que possivelmente faça parte do contexto escolar da maioria dos educadores, que ocorre quando se percebe algum aluno com o traçado da palavra fora do padrão estipulado. Limeira (*apud* MORAIS, 1997, p. 19), define como uma

Deficiência na qualidade do traçado gráfico, sendo que esta deficiência não deve ter como causa um déficit intelectual ou neurológico. Pode ser caracterizado como mais uma dificuldade de aprendizagem que ocorre em indivíduos com inteligência normal, mas que apresentam escrita ilegível e relativamente lenta, o que lhe acomete em dificuldades de aprendizagem escolar. Os acometidos por esta dificuldade também apresentam letras grandes demais ou pequenas demais, pois são fatores dignos de investigação, visto que sugerem a dificuldade em questão, bem acentuada. (LIMEIRA *apud* MORAIS, 1997, p. 19).

Nestes casos, a orientação e mediação do professor é essencial, para que não aconteçam

equivocos, visto que na idade de alfabetização, muitos alunos podem apresentar letras com traçado fora do padrão normal.

Dislexia

É de conhecimento, que a dificuldade de aprendizagem em questão, está relacionada a pessoas que apresentam graves dificuldades em leitura e em consequência disso também escrevem com deficiências, podendo ser pessoas com nível de inteligência normal ou até mesmo acima da média, é caracterizada ainda por distúrbios de memória e orientação espacial e temporal, imagem corporal e distúrbios topográficos ou no padrão motor (LIMEIRA, *apud* JOHNSON; MYKLEBUST, 1983). Esta dificuldade é caracterizada ainda como de origem genética, hereditária, sendo necessário que se tenha segurança ao estabelecer diagnóstico, pois acontecem confusões em relação as demais dificuldades de aprendizagem. O esquecimento de letras e sons e grafia de determinadas músicas, que tenham sido ensaiadas continuamente, por exemplo é um fator pontual de distúrbio de memória, que deve ser levado em consideração. Se depara com realidades, onde crianças acometidas com tal dificuldade não conseguem fazer leituras de avaliações por exemplo e dependem de leitores para que sejam capazes de interpretar o que se pede.

Dificuldades da aprendizagem matemática

Ao falar desta dificuldade de aprendizagem, se elimina aspectos de retardo mental, deficiências visuais ou auditivas e transtornos do desenvolvimento, como sendo responsáveis por estas dificuldades. Na situação em discussão, segue a mesma linha de descobertas que as dificuldades de leitura e escrita, ocorrendo inicialmente com a confusão na compreensão dos conceitos numéricos, dificuldades de contagem com perfeição, de modo que o diagnóstico ocorre em sua maioria depois no 2º ano do Ensino Fundamental, quando a criança já estabeleceu relações seguras com o processo de compreensão da alfabetização. Autores apontam que o teste de desempenho escolar (TDE) voltado à matemática aparece como uma oportunidade de aprimorar o trabalho psicopedagógico, sobretudo na confirmação de erros que são cometidos durante os primeiros contatos com as operações simples e pode dar suporte para a efetivação de intervenções psicopedagógicas em vista de superar as dificuldades voltadas as dificuldades matemáticas, na fase inicial de alfabetização. Se sabe que as dificuldades de aprendizagem se apresentam de diferentes formatos. Em alguns indivíduos são identificadas porque seu desempenho fica abaixo da média se comparado a maioria em determinadas situações de aprendizagem. Em outros casos, são encaminhadas para profissionais especializados por alguma alteração de comportamento, importante que se considere sempre o contexto em que cada situação ocorre para que se possa definir um diagnóstico.

Fase de letramento e alfabetização

É de conhecimento, que a fluência da fala contribui para a apropriação da alfabetização,

crianças com transtornos da linguagem tendem a tardar o processo de assimilação das linguagens. Nogueira (*apud* PEDROSO; ROTTA, 2006, p. 131) ressalta que:

Atualmente os transtornos da linguagem são problemas comuns na infância, com uma prevalência estimada entre 1 e 12%, com média de 5% das crianças pré-escolares e recém-entradas na escola, incidindo em 2 a 4 meninos para cada menina. Das crianças com problemas de linguagem com menos de cinco anos, 60% terão algum grau de retardo mental ou distúrbio do aprendizado aos nove anos de idade sendo a dislexia o principal deles, pois 85% dos disléxicos têm ou tiveram comprometimento na linguagem oral. (NOGUEIRA *apud* PEDROSO; ROTTA, 2006, p. 131).

As discussões em torno do processo de alfabetização se ampliam, está evidente, que no contexto educacional e familiar, muitos são os desafios em torna do êxito na aprendizagem. A Lei de nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, estabelece que crianças a partir de 6 anos de idade sejam matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Uma exigência que em muitos casos apressa o processo de maturação dos envolvidos.

Ofiativia (1999, p. 8) ressalta que:

Desde os primórdios da escolarização, a questão da alfabetização sempre ocupou e preocupou educadores – e perpassa os limites de um único país. Sobretudo, pais e professores questionam qual é a melhor forma de apresentar a seus filhos e alunos, respectivamente, a linguagem escrita. Essa mesma questão sempre interessou a muitos pesquisadores, que se dedicaram a estudar e criar diferentes abordagens para alfabetizar ao longo de nossa história. (OFIATIVIA, 1999, p. 8).

O tempo de alfabetização acontece num processo descontínuo, de modo que diferentes indivíduos da mesma idade, num mesmo espaço e tempo, desenvolvem as propostas cada qual em seu tempo, então cabe ao educador e familiares perceber o momento de mediar o processo e cuidar para não ‘atrapalhar’ o ritmo de desenvolvimento do aluno, lhe fornecendo conceitos predeterminados.

Ofiativia (1999, p. 118) ressalta que:

Se a ideia é que a criança venha a ser um cidadão consciente e inteirado de seus direitos e deveres, devemos desde o início do processo educativo dar-lhe condições de ser autônoma, levando-a a questionar e a buscar respostas, em lugar de lhe oferecer respostas prontas. Assim, é fundamental que ela se desenvolva num ambiente de liberdade, para interagir com os outros e com os objetos de conhecimento, e também que possa comprar pontos de vista, questionar, tomar decisões, errar e aprender com os erros.

Se o objetivo é esse, devemos dar espaço para que a criança se expresse, pense e resolva situações. Para isso, é preciso saber o que ela pensa sobre os processos de leitura e escrita. (OFIATIVIA, 1999, p. 8).

As propostas de letramento e alfabetização na atualidade instigam importantes discussões, uma delas, conforme já foi dito, acontece em torno da maturidade das crianças, para que sejam

capazes de compreender o universo das letras e suas representações através da leitura e escrita . As discussões estão em torno do que é mais saudável para a criança, com 6 anos de idade, estas crianças estão preparadas biologicamente para absorverem conhecimentos mais elaborados, darem respostas precisas? Para responder este e outros questionamentos em torno do tempo ‘certo’ para a alfabetização, refletimos ainda o que Otiaviva (1999, p. 119) ressalta:

Dessa forma, são necessários cerca de sete anos, na evolução ontogenética do ser humano, para a aquisição do sistema alfabético de escrita e para seu uso como sistema convencional, possibilitando a comunicação e transpassando barreiras espaciais e temporais. (OFIATIVIA, 1999, p. 119).

O processo de alfabetização precisa ser significativo para a criança, sobretudo que ela compreenda o que está desenvolvendo através do ato de ler e escrever, numa compreensão de que ler vai além de decodificar, é sobretudo a compreensão do que se está lendo. Otiaviva (1999, p. 120) comenta que a leitura implica em dois processos: “decodificação e compreensão. Num sistema de escrita alfabético, como o português, um leitor só será competente (ou seja, lerá com significado) se conseguir decodificar, já que só assim terá acesso à infinita gama de mensagens que o código possibilita”.

Sobre o grande questionamento: ‘existe idade certa para se alfabetizar?’, Nogueira (2012, p. 34) aponta que:

A epistemologia genética de Piaget tem como foco principal o sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito que constrói conhecimentos. Ao refletir sobre este processo de aprendizagem no decorrer do desenvolvimento humano, Piaget parte da relação entre sujeito e o objeto (meio físico e social), postulando que estes estabelecem contínuas relações entre si, em que constitui o outro mutuamente.

Na epistemologia genética, Piaget aborda o processo de construção do conhecimento pelo sujeito, do nascimento até a idade adulta, contudo, seu enfoque principal é no desenvolvimento infantil. (NOGUEIRA, 2012, p. 34).

Então, numa abordagem piagetiana se percebe que as infâncias devem ser asseguradas, sendo possível entender que se deve priorizar momentos lúdicos com oportunidades de brincar em diferentes contextos e garantir que o processo de alfabetização aconteça associado as oportunidades de brincar, que é o grande desafio.

Agravantes no processo de alfabetização

É urgente que se apresente novas políticas de educação que levem o país a avançar, sobretudo para que nossas crianças tenham esperança através da educação. Silva (*apud* BOSSA, 2007, p. 21) nos apresenta alguns pontos de reflexão acerca do fracasso escolar ao longo da história:

As explicações para o fracasso escolar, no Brasil, especialmente durante a década de 1970, superavam o aspecto psicológico e negavam o pedagógico, pois se baseavam em discursos que associavam as dificuldades de aprendizagem a fatores etiológicos que envolviam quase que exclusivamente fatores individuais, tais como: desnutrição, problemas neurológicos e/ou psicológicos, entre outros, e fatores psicológicos. A segunda observação, refere-se ao fato de que na época, a ideia amplamente aceita no Brasil (e em outros países) era a de que os problemas de aprendizagem estavam relacionados a fatores neurológicos. Nessa época, o rótulo de DCM era amplamente difundido, de modo quase rotineiro, como diagnóstico de crianças que apresentavam, como sintoma, dificuldade na aprendizagem. (SILVA, *apud* BOSSA, 2007, p. 21).

As discussões atuais também levam a pensar no professor alfabetizador, em todas as habilidades que deve ter para desenvolver um excelente trabalho. Que esteja, sobretudo, bem formado para contribuir com o desenvolvimento de seus alunos. SILVA, (2012, p. 90), propõe uma reflexão acerca da influência do pedagogo na vida de seus educandos:

Propomos uma reflexão sobre o papel do pedagogo diante da não aprendizagem. Será a dificuldade de aprendizagem, ou a não aprendizagem, um problema apenas do aluno?

A fim de buscarmos respostas para essa questão, lembramos que a aprendizagem é um processo que acontece na intersecção entre professor e aluno, logo, subentende-se a existência de uma relação afetiva, pois, segundo Chamat (1997, p. 58), em qualquer tipo de aprendizagem, a situação deve envolver uma relação afetiva entre quem ensina e quem aprende. (SILVA, 2012, p. 90).

O olhar atento do professor, frente as dificuldades de aprendizagem, é que dará indicativos da necessidade de mais estímulos. SILVA, (2012, p. 92), instiga discussões, ao abordar questões de dificuldades de aprendizagem que podem estar relacionadas ao modo de ensinar:

Buscando então a responder ao questionamento: “Será a dificuldade de aprendizagem, ou a não aprendizagem, um problema apenas do aluno”? [...] Salientamos o papel de protagonista do professor, frente ao processo de aprendizagem. [...].

Acrescentamos que questões externas, relativas ao dia a dia, influenciam e atingem tanto o professor como os alunos, refletindo diretamente na forma com que interagem entre si. (SILVA, 2012, p. 92).

O auxílio profissional de ir além dos muros da escola, ter a família sempre por perto é fundamental, pois a via deve ser de mão dupla, família dando continuidade ao trabalho que a escola está desenvolvendo, o olhar atento dos pais, frente as contínuas descobertas dos alunos é um dos indicativos de prosperidade, pois dará incentivo às crianças e proporcionará crescimento coletivo.

Considerações finais

São inúmeros os fatores que desafiam o trabalho do psicopedagogo na mediação

de crianças com dificuldades de aprendizagem, frente às realidades educacional e familiar, que foram abordadas na pesquisa e possibilitaram ampliar conhecimento e prática, no trabalho educacional.

Tendo em vista, que a proposta envolve crianças em fase de letramento e alfabetização, é possível ressaltar que a fase do desenvolvimento em questão exige muitas reflexões, pois perpassa diferentes olhares: questões de leis, que estabelecem a permanência da criança em determinada fase educacional; questões familiares, que na ignorância ou no excesso de conhecimento acreditam em avanços milagrosos e em proposta educacionais que priorizam ou desconsideram fatores essenciais de maturidade ou imaturidade biológica dos envolvidos e, sobretudo, num contexto educacional brasileiro que não é linear, que aparenta decadência, especialmente na fase inicial de inserção educacional, a qual discutimos.

Contudo, a pesquisa oportunizou aprimorar conceitos acerca das dificuldades de aprendizagem, levando em consideração, que todo indivíduo é capaz de desenvolver-se, na fase inicial de sua escolarização, mesmo que apresente determinadas limitações, sejam elas mais leves ou severas, que conhecer fatores e identificar problemas e/ou dificuldades de aprendizagem é o desafio maior da formação em psicopedagogia, em vista de ser capaz de contribuir para que o trabalho aconteça com seriedade, que a formação de bons profissionais para atuar no espaço educacional deve ser intensificada, compreendendo que o conhecimento vai direcionar todo trabalho de mediação e orientação de crianças, famílias e educadores.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006.

DOCKRELL, Julie. MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1993.

LIMEIRA, Nathalia Barbosa. **Problemas e Dificuldades de Aprendizagem**. Maringa, PR: Cesumar, 2014.

OFIATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas**: da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1999.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. [recurso eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Katia Cilene da. **Introdução à psicopedagogia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem nas engenharias: uma revisão da literatura

Felipe Correa da Rosa Leite¹
Ana Cristina da Silva Rodrigues²

doi.org/10.47585/eici2022.01.05

Introdução

Ao iniciar o processo de pesquisa referente ao tema proposto, foi necessária a definição e delimitação do tema adotando o método da pirâmide invertida. Esse método tem como objetivo partir de um tema amplo e, a partir das perguntas ‘qual o tema de interesse?’, ‘quem?’, ‘onde?’ e ‘há alguma condição agregada?’, esse tema se torna mais específico.

Dessa forma, o tema de interesse refere-se à avaliação da aprendizagem, de modo que o público-alvo, tratam-se de alunos e professores do ensino superior, localizados preferencialmente no Brasil e que sejam de algum curso das engenharias.

Os cursos das engenharias possuem os mais variados tipos de componentes curriculares, seja ela totalmente teórica, prática, teórico-prática, apenas com cálculos, ou até mesmo mesclando teoria com cálculos. Cabe ao docente escolher as melhores alternativas de como avaliar os seus alunos, dependendo da temática ou teor do componente em questão. Sendo assim, é indispensável utilizar dos mais variados caminhos para que os alunos possam ser avaliados de fato pela aprendizagem ou pelo processo de evolução dessa aprendizagem, porém muitas vezes utilizar avaliações diversificadas podem ser desafiadoras tanto para o aluno quanto para o professor.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA | E-mail: feliperosa.aluno@unipampa.edu.br

2 Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA | E-mail: anacristina@unipampa.edu.br

Para este estudo foi realizada uma pesquisa em algumas bases de dados, de modo a encontrar estudos anteriores que abordem essa temática. Foram utilizadas as principais bases de dados (*Scielo*, *Scopus*, *Web of Science* e Periódicos Capes). Para encontrar pesquisas com a temática foram utilizados os seguintes descritores: ‘avaliação’, ‘aprendizagem’, ‘engenharia’ e ‘Brasil’.

Na base de dados *Scielo* foram encontrados quatro artigos através dos descritores e, passando pela seleção, nenhum artigo foi mantido. Na base *Scopus*, 48 estudos foram encontrados, porém novamente nenhum foi selecionado, por não conter informações que se adequassem à temática. Na base de dados *Web of Science*, com os descritores utilizados, não foi encontrado nenhum artigo. Na base de dados dos Periódicos Capes, com os mesmos descritores, foram encontrados diversos artigos, sendo selecionados quatro referentes à temática.

Havendo uma certa complexidade para encontrar pesquisas com a temática específica e que pudessem contribuir para o embasamento teórico, foi necessário ampliar a busca, utilizando também a base de dados Google Acadêmico, de modo a encontrar artigos que obrigatoriamente fossem indexados em revistas eletrônicas e que pudessem contribuir com o estudo.

Após o processo de seleção, o próximo passo considerou a leitura de seus títulos e resumos para seleção ou exclusão de acordo com a abordagem delimitada pelo tema anteriormente proposto. Outro fator que delimitou o processo de inclusão e exclusão dessas pesquisas é que elas devam ter sido publicadas em revistas a partir do ano de 2010.

Assim, foram selecionados um total de sete artigos, sendo quatro provindos dos Periódicos Capes e outros três a partir do Google Acadêmico e, ainda que esses últimos tenham sido encontrados nessa plataforma, todos estão indexados em revistas eletrônicas.

Dessa maneira, a Tabela 1 ilustra a quantidade de publicações selecionadas em cada base de dados, o ano de publicação de cada pesquisa e o gênero dessas publicações, de forma a explicitar, de forma organizada as publicações que foram selecionadas.

Tabela 1. Gênero das publicações e ano de publicação.

Base de dados	Ano de publicação	Quantidade	Gênero das publicações
Periódicos Capes	2010	01	Artigo
	2012	01	Artigo
	2015	02	Artigo
Google Acadêmico	2016	01	Artigo
	2019	01	Artigo
	2020	01	Artigo

Fonte: Elaborado pelos autores

Todos os artigos foram organizados em uma planilha para obter uma visão mais ampla do todo, buscando dessa forma evidenciar as principais características de cada artigo, sendo elas: título; autor e ano de publicação; instituição de ensino vinculada; principais autores utilizados; problema de pesquisa; objetivos; público-alvo; instrumentos metodológicos; e os principais resultados.

Esse instrumento organizacional proporcionou uma melhor percepção de cada estudo, buscando encontrar as principais semelhanças e divergências entre eles e, através de um esquema de cores, foi possível agrupar os artigos de acordo com o público-alvo (agrupados em alunos e professores) e instrumentos metodológicos (agrupados em entrevistas e questionários).

A seguir, será abordada uma contextualização, segundo os principais autores, estudiosos sobre o tema da avaliação da aprendizagem no ensino superior, de modo a trazer alguns conceitos importantes sobre a temática.

A avaliação da aprendizagem no ensino superior

A avaliação da aprendizagem, remete a reflexões sobre os métodos construtivos do ensino e a evolução dos alunos. O professor necessita se adaptar, analisando o perfil dos alunos, individualmente ou como um grupo, para que seja possível utilizar o método mais adequado de aplicação dos conteúdos disciplinares, bem como a maneira que irá avaliar a aprendizagem dos alunos.

Há várias maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos, e ainda que a avaliação esteja atribuída aos resultados que os alunos atingem (ZABALA, 2014), não é apenas com provas, com uma nota de zero a dez que irá determinar se o aluno absorveu os conhecimentos propostos pelos professores.

O ato de ensinar não pode limitar-se apenas na apresentação de conteúdos que visam um resultado bem sucedido através de uma avaliação (ANASTASIOU, 2004). Já a avaliação não se resume somente em aplicar provas com os alunos. O professor pode avaliar em diversos aspectos, seja na fala, na maneira de se portar em sala de aula, portanto a avaliação não se restringe apenas em provas, podendo acontecer de forma gradual durante as aulas (LUCKESI, 2013).

O processo de avaliar, é a atribuição de valores a alguma coisa, porém para os professores, essa condição dos valores deve ser reavaliada. O desafio imposto para o ensino superior requer que as práticas sejam renovadas, buscando uma nova perspectiva epistemológica, de modo que as habilidades de intervenção e participação através do conhecimento tenham um valor maior do que a capacidade de armazenar esses conhecimentos (CUNHA, 1999).

Partindo dessa perspectiva buscando a valorização das avaliações em que realmente o aluno obtenha, de fato, o aprendizado, Zabala (2014) aborda uma temática de como avaliar de acordo com a sua tipologia, exemplificando de acordo com o tipo de avaliação, qual seria a melhor forma de conceber a aprendizagem do aluno. Sendo assim, tem-se a avaliação dos conteúdos factuais (utilização

de prova oral individualizada ou prova escrita, abordando sobre fatos e acontecimentos marcantes), dos conteúdos conceituais (debates, exposições e diálogos que comprovem o conhecimento sobre conceitos importantes), dos conteúdos procedimentais (atividades abertas, que permitam a observação sistemática das atividades realizadas pelos alunos) e dos conteúdos atitudinais (manifestações dentro e fora da sala de aula, nas responsabilidades dos alunos, nos debates).

É compreendido aqui que há variados estilos avaliativos, e cabe ao professor utilizar os métodos mais eficazes de acordo com a sua disciplina, buscando a eficácia do processo de aprendizagem de seus alunos.

Um formato de avaliação que pode se constituir de modo eficiente, sobretudo nas áreas exatas, é a avaliação por meio das rubricas. O termo rubrica é originado da tradução da palavra inglesa *rubric* e no campo das provas tradicionais é denotado pelo termo *testing*. O formato e aplicação das rubricas proporciona um princípio de justiça das práticas avaliativas, bem como proporciona a validade e transparência da avaliação (JÁCOME, 2013).

A utilização das rubricas busca não avaliar o aluno através de uma nota em formato numérico, mas de atribuir níveis de satisfação em relação ao que o aluno apresenta ao professor. Dessa maneira, em um estudo numa universidade do Sul do Brasil buscou utilizar-se desses meios de modo a operar com níveis que fiquem explícitos se o trabalho desenvolvido pelos alunos atende ou não às expectativas. Sendo assim os autores relatam:

[...] temos optado preferencialmente por operar com: a) seis níveis, tais como 'excelente', 'muito bom', 'bom', 'aceitável', 'inadequado' e 'evidência insuficiente'; b) com quatro níveis, com nomenclaturas variáveis, como 'excelente', 'adequado', 'necessita melhoras' e 'não atende'; ou c) com três níveis, por exemplo, 'estratégico', 'resolutivo' e 'insuficiente'. (IRALA; BLASS; JUNQUEIRA, 2021, p. 59).

Posto isto, é realizada uma relação de quais elementos compõem cada nível, facilitando a visualização do atendimento ou não daquele nível. Ao obter o resultado, facilitará ao professor dar um retorno ao aluno, apontando os principais aspectos que o aluno atendeu no percurso do trabalho, bem como apontar os elementos faltantes que possam baixar o nível do conceito atribuído (IRALA; BLASS; JUNQUEIRA, 2021). Assim, é percebida que essa alternativa pode contribuir não somente para o aluno buscar atender todos os elementos solicitados, bem como para o professor em avaliar o aluno de forma justa, evidenciando o seu processo de evolução de aprendizagem.

Ao comentar sobre os diferentes tipos de avaliação aqui abordados, remetemos a três grupos maiores sobre avaliações, sendo elas: diagnóstica, formativa e somativa. Dessa forma, abaixo serão apresentados os conceitos de cada grupo para melhor compreensão e diferenciação.

A avaliação diagnóstica visa compreender através de um levantamento dos saberes dos estudantes de acordo com o assunto a ser abordado buscando, dessa forma, identificar as aptidões iniciais, as dificuldades e os interesses dos alunos e, através disso, utilizar as estratégias mais adequadas de ensino para

os assuntos a serem abordados (GIL, 2006). Assim, esse tipo de avaliação propõe, como o próprio nome já dá a entender, um diagnóstico da turma, verificando o que os alunos já sabem sobre determinado tema, quais as principais dificuldades encontradas no processo, de modo que, através disso, o professor possa escolher o melhor método para efetivar a aprendizagem desses alunos.

Por outro lado, a avaliação formativa, além de identificar os obstáculos enfrentados pelos alunos, tem a intenção de dar uma solução para os problemas (RIBEIRO, 1989). Esse tipo de avaliação propõe a obtenção de “informações que serão de propriedade do professor e seus alunos” (PERRENOUD, 1992, p. 165). Dessa forma, a avaliação do tipo formativa avalia o aluno de forma gradual, evidenciando que o erro não é um mau resultado, mas sim uma forma de aprendizagem, para que no processo formativo, em outras oportunidades, busque pelo acerto. É através desse tipo de avaliação que o professor irá fornecer *feedbacks* aos alunos, reconhecendo não somente os erros e acertos, mas avaliando o processo construtivo de aprendizagem do aluno.

A avaliação somativa, por sua vez, possui uma abordagem mais tradicional, o qual o processo de ensino toma o professor como centro e tem como princípio verificar o desempenho dos alunos, através de testes e provas, medindo o nível atingido pelo aluno através de um registro quantitativo (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2003). Geralmente acontece no final do curso, ou de uma disciplina, verificando o alcance dos objetivos, constituindo um balanço somatório de um ou mais processos avaliativos (GIL, 2006).

Sendo assim, a avaliação somativa é uma das mais comuns encontradas no processo avaliativo, geralmente utilizando-se nota numérica para medir o grau em que os alunos se encontram. Esse tipo de avaliação tem um caráter mais classificatório do que realmente de analisar a aprendizagem efetiva dos alunos.

A seguir será abordado sobre o tema de avaliação da aprendizagem nas engenharias, possibilitando verificar os processos avaliativos empregados pelos professores nesses cursos, visando compreender quais são os mais utilizados e quais, de fato, são os mais eficientes.

A avaliação da aprendizagem nas engenharias

As pesquisas selecionadas são predominantemente da região Sul do Brasil, contendo, também, algumas publicações do Norte e Centro-oeste brasileiro, de modo a compreender sobre os cursos das engenharias independente da região, visando principalmente observar como se comportam esses cursos em relação à avaliação da aprendizagem.

Quanto aos materiais metodológicos utilizados nas pesquisas, tratam-se de entrevistas semiestruturadas (MOREIRA, GRAVONSKI, FRAILE, 2012; CARMO, BARROSO, ALBERTIN, 2010) e questionários (MOREIRA *et al*, 2015; CAMARGO JUNIOR, DE ALMEIDA JUNIOR, CUGNASCA, 2015; SILVA *et al*, 2016; STEFENON *et al*, 2019; FREITAS e FORTES, 2020).

O público-alvo das pesquisas é, predominantemente, de alunos dos cursos das engenharias (MOREIRA, GRAVONSKI, FRAILE, 2012; MOREIRA *et al*, 2015; CAMARGO JUNIOR, DE ALMEIDA JUNIOR, CUGNASCA, 2015; SILVA *et al*, 2016; STEFENON *et al*, 2019; FREITAS e FORTES, 2020), porém, em uma pesquisa, além dos alunos, trazem os professores, também, como público-alvo (CARMO, BARROSO, ALBERTIN, 2010).

A seguir, foi realizada uma síntese dos artigos selecionados, de modo a perceber o que se sabe sobre o tema, o que já foi estudado e o que ainda é necessário ser pesquisado.

Em uma universidade do Sul do Brasil, ao realizar uma pesquisa com sete alunos dos cursos das engenharias, foi questionado sobre a importância de os professores apresentarem os critérios de avaliação da aprendizagem no início das aulas, de modo a constituir uma organização para os estudos e elencar prioridades de acordo com o tipo de avaliação aplicada pelo professor, bem como o grau de dificuldade de determinada disciplina. Essas atitudes dos alunos denotam uma preocupação maior com a nota obtida do que com a aprendizagem propriamente dita. Pela fala dos alunos, é possível perceber, também, que o critério de avaliação geralmente são provas, sejam elas discursivas, objetivas ou de cálculos, induzindo o aluno a apenas decorar a matéria, em que dificilmente são aplicadas provas práticas que, segundo eles, têm um melhor aproveitamento na aprendizagem.

Aqui é observado também que, em muitos casos, após a realização da prova e a efetivação da nota, alguns professores mostram o resultado correto das questões e seguem a disciplina adiante e que, dificilmente, retomam alguma matéria específica para observar se a aprendizagem dos alunos está realmente acontecendo. Dessa forma, ao mesmo tempo que os alunos se importam mais com a nota do que com a aprendizagem como supracitado, os professores dessa universidade não aparentam se preocupar tanto com a aprendizagem de seus alunos, deixando claro que as práticas e métodos de ensino devem ser repensados (MOREIRA, GRAVONSKI, FRAILE, 2012).

Buscando um parâmetro de estudo, em outra pesquisa em uma universidade do Sul do Brasil, foi realizado um estudo com 230 alunos do 4º e 5º anos dos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Civil que analisou se haviam diferenças significativas nos critérios de avaliação e instrumentos de avaliação utilizados nesses dois cursos. Desse modo, no que diz respeito ao sistema de avaliação, os alunos relatam que os professores de ambos os cursos não oferecem oportunidades para que sejam discutidos os sistemas de avaliação bem como as notas obtidas. Quanto ao tipo de avaliação é observado que, em sua maioria, tratam-se de provas objetivas e trabalhos tanto individuais quanto em grupo, juntamente com a apresentação oral de trabalhos. Os alunos do curso de Engenharia Civil percebem que os professores se utilizam de provas com perguntas fechadas, além de portfólios e trabalhos, já os alunos do curso de Engenharia Mecânica relatam que os professores utilizam mais de avaliação interpares que é um tipo de avaliação que surge para estimular que o aluno tenha responsabilidades sobre o aprendizado.

Através desse estudo, foi possível observar, também, que o curso de Engenharia Civil tem aspectos mais tradicionais, no que se refere a utilização de instrumentos de avaliação da aprendizagem,

não apresentando inovação no sistema de avaliação, pouco contribuindo para que a avaliação possa ser considerada significativa e integrada à aprendizagem (MOREIRA *et al*, 2015).

Uma pesquisa no Centro-oeste brasileiro buscou observar através dos alunos de um curso de Engenharia Civil, qual era o foco dos métodos de ensino praticados. Dessa forma, 79 alunos participaram desse estudo, sendo possível observar que os professores utilizam frequentemente a dinâmica de trabalhos em grupo ou individuais, mas que a predominância é a utilização de provas e testes, o que se percebe que o método de avaliação é do tipo somativa em geral. O método de avaliação com experimentação em laboratório raramente é utilizado pelos professores, comprovando a falta de infraestrutura laboratorial do curso em questão.

Quanto ao formato das aulas desse curso, é percebida a predominância de aulas expositivas e frequentemente possuem aulas que envolvam seminários. Em relação a aulas que envolvam estudo de caso, estudo de campo ou laboratoriais, estas são raras ou até mesmo nulas, o que comprova novamente o tradicionalismo no método educacional (SILVA *et al*, 2016).

Nos três estudos acima apontados (MOREIRA, GRAVONSKI, FRAILE, 2012; MOREIRA *et al*, 2015; SILVA *et al*, 2016), é possível perceber que esses cursos utilizam mais avaliações do tipo somativas, visando avaliar somente as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, atribuindo notas de modo a quantificar os erros e acertos desses alunos.

No entanto, faz-se necessário não somente nas engenharias, mas também nos demais cursos, que sejam atribuídas também avaliações formativas, acompanhando os alunos durante todo o período, com o intuito de observar as evoluções na aprendizagem desses alunos, como se pode observar nos estudos retratados logo abaixo.

Buscando um parâmetro em relação aos estudos anteriores, em um curso de engenharia de uma universidade do Sudeste brasileiro, verificou o que os alunos relataram sobre o processo de avaliação continuada. Esse estudo foi realizado no último dia de aula de uma disciplina do curso, sintetizando a fala dos alunos a partir das perguntas que foram feitas a eles. Dessa forma, quando questionados sobre a expectativa da disciplina, eles responderam que foram superadas, tanto nos tópicos abordados quanto na didática com a qual foi aplicada. Segundo os alunos, a forma continuada de avaliação proporcionou um entendimento melhor da disciplina, mostrando ser muito mais eficaz e motivadora. Nessa disciplina os alunos são avaliados gradativamente, tendo uma aula teórica e logo após uma aula com exercícios, evitando acumulação dos conteúdos a serem estudados, bem como reforçando a aprendizagem.

Diferentemente dos alunos terem apenas duas avaliações no semestre, onde o estudo é realizado às vésperas da prova, o método de avaliação continuada impõe aos alunos prestarem mais atenção em cada aula para que conseqüentemente tenham um bom resultado nas avaliações. Sendo assim, a disciplina ofereceu 15 avaliações distribuídas em 28 aulas. Porém, um ponto negativo relatado pelos alunos é que por conter muitas avaliações, o aluno que perde uma aula com a explicação de um determinado conteúdo, aquele assunto não é retomado, como realizado no ensino tradicional (CAMARGO JUNIOR, DE ALMEIDA JUNIOR, CUGNASCA, 2015).

Outro estudo realizado no Sul do Brasil, analisou dois cursos das engenharias: Engenharia Civil, com 33 participantes, e Engenharia Elétrica, com 57 participantes. A pesquisa identificou principalmente o grau de satisfação dos alunos em relação ao novo método avaliativo, utilizando a avaliação integrativa, substituindo o método anterior, no formato de prova escrita. O formato de avaliação integrativa inclui o processo de metodologias ativas no qual permite avaliar ensinando e ensinar avaliando.

Para os alunos de Engenharia Civil, a aceitação foi bem positiva desse método de avaliação, apresentando 82% de aprovação, bem como 84% retrata que houve uma otimização da aprendizagem desses alunos. No curso de Engenharia Elétrica, quase 81% dos alunos aprova o novo método e mais de 84% menciona a eficácia na aprendizagem dos conteúdos em relação ao método tradicional (STEFENON *et al*, 2019).

Os dois estudos acima retratam metodologias diferenciadas para a avaliação da aprendizagem dos alunos, porém, ambas buscam a eficiência do aprendizado dos alunos através da avaliação formativa, utilizando outros métodos que não as provas tradicionais para avaliar o aluno no decorrer de todo o processo de formação.

Um estudo realizado no Norte do país, contemplou um universo de 254 alunos de um curso de Engenharia Mecânica. Desse total, 164 alunos foram os que participaram de fato da pesquisa, estes alunos de todos os anos do curso. Dessa forma, é percebido através dos relatos dos alunos que eles apresentam uma maior aprendizagem quando ficam expostos em situações que envolvem maior participação, com a possibilidade de discutir e argumentar. Os alunos também relataram que o aprendizado era mais eficiente quando os professores utilizavam ilustrações, tais como gráficos e esquemas ilustrados.

A mesma pesquisa ainda realiza um estudo com os professores desse curso, tendo 15 professores participantes, sendo em sua predominância doutores. Através dos resultados, é percebido que os professores seguem rigorosamente as ementas dos cursos, indicando a importância que deve ser dada ao Projeto Político Pedagógico. Foram observadas que as práticas metodológicas dos professores ainda são muito tradicionais e, dessa forma, há um incentivo reduzido na participação das discussões pelos alunos (CARMO, BARROSO, ALBERTIN, 2010).

É percebido que nos tipos de práticas metodológicas que os alunos mais demonstram o aprendizado, onde é possível participar das discussões dos assuntos abordados, são as mais raras, devido ao fato de as aulas dos professores serem mais tradicionais, utilizando-se de aulas expositivas, isso principalmente devido ao fato de que os professores seguem rigorosamente o Projeto Político Pedagógico, que por sua vez, pode não dar tanta liberdade de explorar o aprendizado do aluno.

Através de estudos em uma universidade do Centro-oeste brasileiro, realizou-se uma pesquisa com alunos e ex-alunos do curso de Engenharia de Controle e Automação. Para tanto, foram coletados 115 questionários que foram respondidos pelo público-alvo. Desse público, mais de 16% disseram já ter pensado em trocar de curso em função das exigências das disciplinas e mais de 11% dizem que a qualidade de ensino é insatisfatória, indicando que mesmo sendo um indicativo superficial, existe a necessidade de tornar as disciplinas mais atrativas para os alunos. Apesar desses resultados, ainda

assim, 55% relatam que o próprio empenho nos estudos como bom a excelente e 18% desses alunos dedicam cerca de quatro horas semanais de estudos fora da sala de aula. Outro fator importante a ser mencionado é de que mais de 80% dos alunos relatam que a utilização, pelos professores, de problemas/projetos aplicados, facilita no aprendizado.

No que diz respeito à avaliação das disciplinas específicas, fica evidente que o curso em questão necessita de algumas reformulações pois, segundo os alunos, em relação à ementa do curso 47% dos alunos consideram como satisfatória, cerca de 69% retratam a metodologia utilizada como regular a insatisfatório, seguido por cerca de 58% retratando que os métodos de avaliação são considerados de regular a insatisfatório (FREITAS e FORTES, 2020).

Aqui é percebido que a metodologia de ensino, bem como os métodos avaliativos devem ser repensados dentro do curso supracitado, principalmente para se obter uma aprendizagem de qualidade, bem como evitar a evasão dos alunos no curso.

Considerações finais

É possível concluir a partir dos três primeiros estudos que as avaliações que são predominantemente do tipo somativas, contemplam avaliar somente as habilidades e competências adquiridas pelos alunos e esse método, como pode ser visto nos exemplos acima, não é tão eficiente, pois caracteriza-se apenas por atribuir notas aos alunos, visando somente quantificar o nível em que se encontram em relação aos erros e acertos nas provas ou testes.

Já nos quarto e quinto estudos é possível observar que eles abordam a avaliação continuada. É notável que esse estilo de avaliação proporciona um maior aprendizado dos alunos. Sendo assim, fica evidente a eficácia das avaliações que buscam a formação do aluno durante todo o período, com o intuito de observar as evoluções na aprendizagem.

Esse método de avaliação é muito importante pois é através dele que o professor poderá observar cada caso de sua turma, visando não somente que os alunos de fato aprendam sobre os conteúdos mas, também, de analisar em quais processos esses alunos apresentam mais dificuldade podendo, assim, retomar alguns assuntos que possam não ter sido bem apresentados.

Através desses estudos foi notado também que as aulas que os alunos possam apresentar sua opinião e discutir sobre os assuntos propostos tem muito mais eficácia no aprendizado, deixando de lado aquele paradigma de que o professor é detentor de todo o conhecimento e de que o aluno nada sabe. Dessa forma, a participação do aluno dentro de sala de aula é muito importante, pois a partir disso, pode ser realizada a troca de saberes, de modo a que todos aprendam entre si.

É notável também que as aulas práticas, tais como as aulas nos laboratórios e práticas de campo, proporcionam uma visão mais ampla na aprendizagem do aluno, podendo ter uma melhor eficácia para avaliá-los, ainda que os cursos aqui citados, tenham uma carência nesse tipo de avaliação, provavelmente

por falta de infraestrutura de laboratórios específicos para as disciplinas.

Outro fator importante a ser repensado é o Projeto Político Pedagógico dos cursos das engenharias visando, quando necessário, repensar algumas práticas adotadas neles, bem como devem ser repensadas, em algumas disciplinas, as metodologias aplicadas pelo professor, para que, de fato, o aluno possa aprender sobre os assuntos propostos, proporcionando ao professor que possa avaliar o aluno de uma forma justa, buscando retomar os assuntos mais difíceis.

Essas práticas, sendo eficientes, contribuem para que, futuramente, possamos ter profissionais de qualidade no mercado de trabalho, comprovando que tiveram realmente um bom aprendizado e o máximo de aproveitamento dentro das universidades.

Referências

ANASTASIOU, Léa. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. A. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. reimp. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

CAMARGO JUNIOR, João Batista; DE ALMEIDA JUNIOR, Jorge Rady; CUGNASCA, Paulo Sérgio. Desafios da avaliação continuada em um curso de engenharia. **EccoS - Revista Científica**, n. 37, p. 215-232, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3679>>. Acesso em: 03 set. 2021.

CARMO, Breno Barros Telles do; BARROSO, Suelly Helena de Araújo; ALBERTIN, Marcos Ronaldo. Aprendizagem discente e estratégia docente: metodologias para maximizar o aprendizado no curso de engenharia de produção. **Revista Produção Online**, v. 10, n. 4, p. 779-817, nov. 2010. Disponível em: <<https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/474>>. Acesso em: 03 set. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FREITAS, Elias José de Rezende; FORTES, Laís Sergiane. Aprendizagem ativa aplicada à engenharia: um estudo sobre a percepção do aprendizado. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 39, n. 0, nov. 2020. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1677>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

IRALA, Valesca Brasil.; BLASS, Leandro; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. Introduzindo o conceito de avaliação por rubricas por intermédio de oficinas: análise de uma experiência piloto. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 54–73, fev. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10083>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2013.

JÁCOME, Édgar Picón. La rúbrica y la justicia en la evaluación. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 18, n. 3, p. 79-94, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255030038006>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MOREIRA, Herivelto; GRAVONSKI, Isabel; FRAILE, Antonio. As Percepções dos Alunos de Engenharia sobre as Práticas de Avaliação da Aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4297>>. Acesso em: 04 set. 2021.

MOREIRA, Herivelto et al. A Avaliação nos Cursos de Engenharia Mecânica e Civil na Visão de Alunos de uma Universidade Pública no Sul do Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/2886>>. Acesso em: 05 set. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: Estrela, A. y Nóvoa, A. (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Educa, 1992.

RIBEIRO, Lucie Carrilho. **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto Editora, 1989.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006. p. 121-139.

SILVA, Wellington. Andrade da *et al.* Avaliação das estratégias de ensino no curso de engenharia civil da universidade federal de Goiás - Regional Catalão. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 35, n. 1, 17 jul. 2016. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/376>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

STEFENON, Stéfano Frizzo; et al. Aplicação das metodologias ativas no ensino de engenharia através da avaliação integrativa na universidade do planalto catarinense, Brasil. **Interciencia**, v. 44, n. 7, p. 408-413, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/339/33960285009/html/index.html>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

A construção da cidadania a partir da articulação entre a família e a escola

Alcimara Lobato¹

doi.org/10.47585/eici2022.01.06

Introdução

Considerada necessária e indispensável, a educação escolar é parte integrante da proposta curricular das instituições de ensino e ocupa um lugar de importância, sendo considerada fundamental no processo de construção do exercício pleno da cidadania, pois é compreendida como um direito de todos e sua missão é contribuir para a formação de sujeitos autônomos, éticos e participativos.

Para Lopes (2009, p. 35) a união família-escola gera benefício em relação não só ao processo ensino/aprendizagem, mas também na troca de informações acerca da criança, no desenvolvimento dela na escola e em casa. Entretanto, os pais exercem pouca participação no que acontece na escola, ainda que a escola tenha assumido ares de segunda casa e muitas famílias transferiram a responsabilidade para os professores no âmbito de educar suas crianças. É evidente que a escola é responsável por dar continuidade na formação moral, conceitual e atitudinal dos alunos. Mas a base sólida pertence à família que acompanhou as primeiras situações de manifestação de querer e poder da criança.

Haja visto que quando a escola e a família conseguem manter uma relação de parceria harmônica, sem perder de vista o melhor desempenho do filho/educando, fazem-se laços de conquista, significados e estímulo natural indispensável à vida do educando.

Percebe-se, por meio de observações acerca da realidade escolar, que nossos maiores problemas hoje

1 Mestranda em Educação e Novas Tecnologias do Centro Internacional Universitário - UNINTER | E-mail: alcimaralobato@gmail.com

se referem à ausência de interesse/compromisso/colaboração dos pais na escola, principalmente em relação à participação em reuniões e no acompanhamento da vida escolar de seu filho.

Embora as reuniões sejam de interesse geral ou quando se trata exclusivamente de questões pedagógicas (sobre o rendimento escolar dos filhos, dentre outros assuntos) a participação dos pais na escola ainda é pequena.

É compreensível que os pais tenham pouco tempo com a vida estressante diária de trabalho o que faz com que muitos fiquem sem condições de participar mais efetivamente da vida escolar dos filhos. Mesmo assim, reitera-se a importância de a família participar dos processos escolares seja no acompanhamento pedagógico dos filhos e, mais efetivamente, nas tomadas de decisões para aplicação dos recursos destinados às ações desenvolvidas pela unidade escolar.

As escolas devem ser um espaço de participação e socialização de saberes, condutas, vivência entre pais, alunos, professores, dentre outros agentes educacionais. O conceito de nossa escola em torno desse tipo de educação, passa pelo princípio de que ela deve funcionar como um local de produção de conhecimento sistemático, valorizando os saberes e estimulando a criação de novos saberes, visando ao pleno desenvolvimento do aluno. Assim, a preocupação com a formação cidadã, humana e abrangente vem de encontro à realidade que enfrentamos, pois muitos dos problemas sociais e educacionais com que nos deparamos, contrapõe a problemas vigentes na sociedade, em caráter mais amplo.

A pesquisa enfatiza como problema central a não participação dos pais na vida escolar dos filhos; e como questões norteadoras:

- Qual é a concepção dos pais em relação à função da escola?
- Qual é a realidade social desses pais?

As indagações expostas constituem algumas das problemáticas da pesquisa, a qual instiga a investigar os possíveis fatores que ocasionam a ausência de interesse/compromisso/colaboração dos pais na escola. Neste sentido, o estudo da realidade das famílias dos alunos poderá contribuir para refletir sobre os problemas da participação familiar servindo de subsídios para formação da prática docente.

Em relação a realidade social dos pais, a comunidade atendida sofre influências fortes de conjunturas acerca da violência, da utilização de drogas e da ociosidade de nossos jovens. Visto que a maior parte dos alunos tem a necessidade de um tipo de formação que possa atender às expectativas das vivências diárias.

Em termos de disciplina e formação humana, os maiores problemas hoje na referida escola de acordo com relatos, se referem aos alunos que se envolvem com drogas, promiscuidade e violência entre outros desvios de conduta e que geram influências negativas na escola, na aprendizagem e nas famílias.

A escola pode se tornar um espaço democrático, de transformação social, entretanto, precisa estar a serviço de todos, de maneira igualitária e proporcionar um ensino eficiente com mais amplas condições de participação política e de reivindicação social.

O presente artigo tem como objetivo geral refletir junto aos educadores e pais a importância da família na vida escolar dos filhos, ou seja, no processo de educar, bem como buscar uma participação efetiva na vida escolar dos mesmos apontando estratégias e mecanismos de uma participação eficaz; e como objetivos específicos: identificar de que forma os pais repassam e demonstram interesse pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos e pelo processo de ensino que lhes é ofertado; sensibilizar os pais para assumirem sua responsabilidade no tocante ao acompanhamento, incentivo e orientação na aprendizagem escolar de seus filhos; verificar de que forma a escola trabalha o incentivo à participação dos pais na vida escolar de seu filho; perceber como o professor consegue trabalhar sem a participação dos pais na educação de seu filho.

A pesquisa contou com estudo de abordagem qualitativa, pois considerando Flick (2009, p. 31) explora uma metodologia predominantemente descritiva, deixando em segundo plano modelos matemáticos e estatísticos. Quanto ao método pautou-se na pesquisa bibliográfica, a qual segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 66), trata-se do levantamento, da seleção e documentação de bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, boletins, monografias, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material escrito sobre o mesmo; e também com pesquisa-ação, a qual segundo Flick (2009, p. 42) é um estudo que envolve alguma forma de intervenção.

O estudo teve como instrumentos para coletas de dados: a observação e questionários.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Santarém, no oeste do Pará.

Com relação à população pesquisada, esta consiste em dez professores de séries finais (6º ao 9º ano), que ministram os componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Estudos Amazônicos, Inglês e Religião; dois pais de cada série, totalizando quatorze pais, pois a escola funciona com sete turmas de 6º ao 9º ano; e três profissionais que constituem a equipe pedagógica (uma diretora e duas coordenadoras).

Foram aplicados questionários para os professores, pais e equipe pedagógica. Os questionários dos docentes e pais foram compostos de cinco perguntas objetivas; o questionário para a equipe gestora foi composto de três perguntas objetivas. Em relação as perguntas dos questionários, foram escolhidas três de cada categoria de professores e pais, sendo que do questionário da equipe pedagógica foi escolhida uma pergunta objetiva.

Família: grupo indispensável para formação da cidadania

A família tem importante contribuição a dar na educação em geral e na aprendizagem de seus filhos, a mesma tem o profundo conhecimento sobre o desenvolvimento de seu filho, o qual se torna

extremamente valioso para a compreensão de suas necessidades educacionais. Esses conhecimentos incluem informações acerca do desenvolvimento da criança no lar e seus interesses. A escola precisa criar condições para que seus alunos acreditem em sua capacidade de superar desafios preparando-os para as oportunidades futuras que venham surgir, para o alcance de uma profissão bem remunerada com boas condições de trabalho, ascensão profissional e social.

Considerando que o ser humano aprende o tempo todo, nas diversas instâncias que a vida lhe apresenta, compreendemos que a família exerce papel fundamental no processo de construção de conhecimentos significativos e de socialização da criança.

A família é o primeiro grupo social a qual a criança pertence e é através desse convívio com a família que a criança vai desenvolver padrões de socialização, pois os pais são responsáveis em ensinar os primeiros passos à criança e os primeiros conhecimentos, e a escola dá continuidade a esse processo. É por isso que a participação ativa da família é de fundamental importância.

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança. (LOPES, 2009, p. 01).

A escola deve promover um incentivo sobretudo das famílias, para a necessidade de participação das atividades por ela desenvolvida, como forma de contribuir mais para com a educação de seus filhos, nossos alunos.

Segundo Santos,

A escola como espaço de transformação social possibilita a todos a compreensão da realidade social, política e econômica do momento vivido pelos educandos; o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para intervenção nessa realidade, e a posse da cultura letrada dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas de trabalho. (SANTOS, 2009, p. 72).

Neste sentido, a participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e a vida escolar devem ser simultâneas e complementares. É preciso que a escola esteja em perfeita sintonia com a família, pois a escola é uma instituição que deve complementar a formação educacional da criança. Essas duas instituições devem se complementar na tentativa de alcançar o objetivo maior que é formação integral da criança. (CORTELAZZO, 2000, p. 32).

“A família é a instituição mais sólida desde os princípios da era cristã” (PRADO, 1981, p. 64). Isso evidencia sua grande responsabilidade estendendo-se para a escola a continuidade de propiciar no sujeito condições de uma vida harmônica e digna de uma vivência plena em sociedade. Pois é nela que a criança encontra um aconchego, de modo especial e único.

Portanto, possibilitando a participação das famílias na escola e oportunizando momentos de reflexão sobre essa temática, aproximando assim, os pais à vida escolar de seus filhos, a educação escolar avançará, visando a construção plena de conhecimentos para que todos tomem consciência de compartilhar essa responsabilidade em educar.

Estudos e análise dos resultados

Com a intensão de alcançar os objetivos da pesquisa, apresentam-se aqui as análises dos instrumentos e os resultados na ordem que foram realizados.

Observações no espaço escolar

De acordo com as observações realizadas em uma escola municipal de ensino fundamental durante uma semana do mês de setembro do ano de 2015, verificou-se que a comunidade escolar é caracterizada, em sua maioria, por famílias advindas da classe baixa, cuja renda oscila de um a dois salários mínimos, residindo na zona urbana e na zona rural, sendo também nossa clientela oriunda de outros bairros.

Percebeu-se que durante as reuniões os pais não participam dificultando assim, seu interesse geral no rendimento escolar dos filhos, dentre outros assuntos. Entretanto, reitera-se a importância da família em participar dos processos escolares, seja no acompanhamento pedagógico dos filhos seja mais efetivamente nas tomadas de decisões para aplicação dos recursos destinados às ações desenvolvidas pela unidade escolar.

A comunidade atendida sofre influências fortes de violência e drogas. Algumas vezes, durante as observações do espaço escolar, muitos pais eram chamados na diretoria pelo mau comportamento do seu filho em sala de aula, infrequência, entre outras situações. Os pais iam até a escola, sendo muito eloquentes e de temperamento forte, tentavam impor sua vontade sobre procedimentos escolares e que, muitas vezes, funcionariam mais para 'facilitar' sua própria vida, ou de seus filhos, do que para melhorar a qualidade do ensino, conforme percebido por gestores e professores. Em vista disso, muitas vezes, os dirigentes escolares não apenas deixam de ouvir os pais, mas também não e dão espaço para a participação familiar.

Observando a escola em que se realizou o estudo, percebe-se que a maioria dos pais, por terem dificuldades em estar frequentes na vida escolar de seu filho, tem nos revelado uma carência, um medo de ser pai, e às vezes até de orientá-lo para a vida. Salienta-se que a constituição familiar é desestruturada, sendo os filhos criados por avós, tios, madrastas, etc., fator que contribui para falta de interesse, indisciplina e evasão escolar desses alunos. Porém, não podemos deixar de registrar um

imobilismo ou incapacidade da escola em elaborar ações que superem ou ajudem a superar essas limitações, pois o que mais ouvimos a escola dizer que é muito difícil trazer os pais para a escola, isso tem caracterizado o desânimo e a falta de vontade em mudar situações.

Análise do questionário dos professores

A primeira pergunta do questionário para os professores se referia a como os pais demonstram interesse pela vida escolar de seu filho.

Os professores disseram que 30% dos pais tem interesse e 70% disseram que não demonstram tal atitude.

Verifica-se que esse resultado deixa clara a responsabilidade, ou mesmo o desafio, que a escola tem em buscar e apoiar a articulação família-escola e continuar cobrando e incentivando a participação dos pais dentro das ações da escola e no seu ambiente físico, de forma mais contínua. Silva relata também que:

Na família também se concretiza o exercício dos direitos da criança e do adolescente, que estão embasados no direito aos cuidados essenciais para possibilitar seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social. (SILVA, 2005, p. 53).

A segunda pergunta do questionário se tratava de como os professores conseguiam trabalhar com os alunos sem a participação da família.

Em relação a falta de participação da família, 20% dos professores conseguem trabalhar sem ajuda dos pais, 50% não conseguem e 30%, às vezes.

Santos (2009, p.18) considera que mesmo com todos os problemas existentes na inversão de papéis entre escola e família, não muda o papel principal dos pais na educação de seus filhos, uma vez que a função dos mesmos é proporcionar espaço para que aconteça interação social, tanto da família como também dentro do ambiente escolar.

Não há como conceber um compartilhamento da ação educativa, sem considerar os contatos entre as famílias e os educadores. Essa é uma questão primordial, que deve ser muito mais frequente na educação dos anos iniciais e dos anos finais.

A terceira pergunta tratava sobre qual o problema gerado aos alunos pela ausência da família na escola.

Os professores percebem que 20% do problema tem relação com a evasão escolar, 50% no rendimento insuficiente e 30% com a indisciplina.

Lopes (2009, p. 50) salienta que o papel de educar, deve ser sempre iniciado no ambiente doméstico e se completar na escola, sendo que, os conceitos e valores que rodeiam a criança na sua vida, são transmitidos especialmente pelos seus pais.

Escola e família são instituições sociais muito presentes na vida escolar do aluno, de forma que só se pode pensar em sucesso educativo se pensarmos também em trabalho conjunto.

Análise do questionário dos pais

Em relação a primeira pergunta aplicada se referia a qual o motivo que impossibilita, em muitas situações, sua participação frequente na escola de seu filho.

Os pais responderam que 60% coincide com o horário de trabalho, 35% com os afazeres domésticos e 5% com problemas particulares.

Santos (2009, p. 34) reitera que a família deve estar presente no processo educativo dos seus filhos. Caso suas atividades diárias ocupem muito de seu tempo, haverá sempre um momento onde a família poderá se fazer presente: nos finais de semana, feriados, alguns minutos durante o dia, sendo sua atuação complemento da ação educativa.

Verifica-se a necessidade da relação entre família e escola, principalmente na possibilidade de compartilhar critérios educativos para que possam minimizar as possíveis diferenças entre os dois ambientes.

A segunda pergunta do questionário tratava-se sobre de quem era a responsabilidade pela educação do seu filho, no aspecto: disciplinar, comportamento e formação como pessoa.

Os pais responderam que 43% é a responsabilidade da família, 52% a responsabilidade é da escola e 5% de nenhuma.

Prado (1981, p. 80) ressalta que não é nada fácil manter uma parceria escola/família, mas é importante ressaltar neste trabalho a necessidade da participação dela no âmbito escolar, pois desse modo faz com que a criança se sinta valorizada, quando vê a participação de seus pais em sua vida educacional.

A ação educativa dos pais difere, necessariamente, da escola, dos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem.

Análise do questionário da equipe gestora

A primeira pergunta do questionário para a equipe gestora se referia a sobre o que a escola tem feito para atrair a participação da família.

De acordo com a equipe gestora, 67% executa projetos sobre o tema família, 33% promove reuniões e 0% envolve os pais em atividades extraclasse.

Nessa perspectiva, como bem diz Prado (1981, p. 30)

A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade. (PRARO, 1981, p. 30).

A escola é aqui compreendida como uma instituição onde a democracia deve ser exercida de forma autêntica e dinâmica, refletindo, compartilhando as ações desenvolvidas. Portanto, a participação da família deve fazer parte do dia a dia da escola, pois como uma instituição que compreende um papel social, político e cultural voltado para a emancipação do sujeito, suas ações devem voltar-se para uma educação participativa. A educação é o alicerce fundamental para o exercício da cidadania.

Palestra

A palestra foi aplicada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Santarém. A escola funciona em três turnos atendendo de educação infantil, fundamental I e II e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A referida escola tem uma clientela de cerca de 720 alunos.

Nessa escola atuo como professora de Matemática nas turmas de 6º e 7º anos, a realidade da comunidade escolar é caracterizada por famílias de baixa renda.

Durante a escolha do tema percebeu-se um entrave que realmente estava dificultando o processo de ensino aprendizagem na escola como um todo mas, precisamente, a participação da família.

Partindo desse princípio, marquei um dia da 1ª quinzena de outubro do ano de 2015 para uma conversa informal com a direção, a equipe pedagógica e professores, a qual propôs que iria executar um projeto de intervenção na escola, nesse sentido, realizando uma palestra com o tema 'A importância da Família na escola'. Posteriormente aplicaria um questionário com perguntas objetivas aos sujeitos envolvidos no estudo, visando refletir o processo de acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos.

Haja visto que famílias sofrem influências fortes de conjunturas acerca da violência, da utilização de drogas e da ociosidade dos alunos. Na realidade em que se insere nossa escola, em que a maior parte de nossos alunos tem a necessidade de um tipo de formação que possa atender às expectativas das vivências diárias para a construção de uma escola que dê conta de atender o princípio de 'Educar para a cidadania'.

Considerando Santos (2009, p. 88) a função da escola não é apenas ensinar, mas levar seus alunos ao reino da contemplação do saber. A escola deve encarar as seguintes demandas sociais: aprimorar o aluno como pessoa, preparar o aluno para o exercício da cidadania, qualificar o aluno para progredir no mundo do trabalho, respeitar as diferenças, tolerância recíproca e zelar pela aprendizagem do mesmos.

No dia marcado com a direção, a escola enviou um convite pelos alunos informando a realização de uma palestra com o tema proposto. A palestra foi realizada no dia seguinte, o público alvo, de fato, era a família. Durante a palestra proferida por mim, citei pontos relevantes para a participação da família na escola, como por exemplo: ao cumprimento de responsabilidades, assiduidade, acompanhamento

familiar e a parceria que sempre deverá haver entre Família e escola.

Para Santos (2009, p. 27) a participação da família na escola se dá através da inserção necessária dos mesmos, nos movimentos orgânicos e de legitimidade legais da comunidade escolar, como os conselhos escolares ou associações de pais.

Durante a palestra, percebeu-se que os pais estavam atentos. Os pontos citados na discussão conseguiram chamar a atenção dos mesmos para a necessidade de sua presença na vida escolar de seus filhos. Como resultado a presença das famílias foi, sem dúvida, um dos grandes aliados neste processo sem o qual não teríamos conseguido realizar todas as atividades propostas no projeto.

Prado (1981, p. 56) aponta que a escola, por sua maior aproximação às famílias, constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

Foram realizadas dinâmicas de interação, como perguntas referentes à relevância da família no ambiente escolar, os pais relataram algumas dificuldades em suas falas, como: a falta de tempo, condições financeiras e a locomoção até a escola. Tiveram alguns alunos, que comentaram sobre a necessidade de um melhor acompanhamento em casa, pois em certas vezes ficam sozinhos. Ocorreram contribuições de professores que citaram que 'a escola é uma ferramenta libertadora e formadora de opiniões e sozinha não fará milagres! Os pais têm que ter responsabilidades na vida escolar de seus filhos'.

A palestra foi bem interativa e participativa, visando 'a família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal'.

Considerações finais

Os dados coletados e analisados na pesquisa revelaram que o público escolar apresenta deficiência de apoio familiar em sua maior parte, na qual fica perceptível o quanto a família pode e deve estar mais presente na escola e em toda trajetória de vida escolar do filho/aluno. E foi observado, na maioria dos pais, o despejo de responsabilidades atribuídas à escola, como um todo, com relação à plena educação do aluno.

Dessa forma, todos os envolvidos precisam se centrar nesse processo, quanto melhor for a parceria entre ambas mais positivos serão os resultados na formação do aluno, pois a escola sozinha não dá conta de promover a educação dos alunos, é preciso principalmente o apoio e a colaboração da família. Então, cabe à escola e à família a tarefa de transformar o aluno em cidadão participativo conhecendo seus direitos e deveres.

É pensando nessa parceria que se precisa lutar por escolas que atuem de forma democrática e participativa, através de uma gestão que pensa no futuro de seus alunos. Toda escola deveria trabalhar de forma democrática pensando na melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, não dá para pensar em ensino

de qualidade sem a participação das famílias na educação dos alunos.

Para tal procedimento ter eficácia, requer a parceria dos pais no processo de ensino aprendizagem e a necessidade da reestruturação contínua do Projeto Político Pedagógico (PPP), no sentido de constar ações e participação dos mais interessados no crescimento escolar, social e pessoal dos alunos, os pais e professores, que juntos com toda a comunidade escolar, estarão favorecendo a realização de uma qualidade na educação e enriquecimento de uma sociedade crítica.

Crianças e adolescentes precisam sentir que pertencem a uma família, pois é o alicerce de qualquer ser, e é nela que a criança se espelha e fundamenta conceitos sociais e culturais. Na escola, também, se podem construir laços familiares através do apoio moral, do afeto e trocas de vivências entre alunado, família e comunidade escolar, todos fazendo parte de um mesmo contexto social.

A escola e a família estão ligadas à educação e ao desenvolvimento dos alunos e o conhecimento passa a ser fruto de construção coletiva em que todos aprendem e todos ensinam.

Referências

CORTELAZZO, C. B. I. Tecnologia, Comunicação e Educação: a tríade do século XXI. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: MULTIMÍDIA E EDUCAÇÃO EM UM MUNDO GLOBALIZADO, 1, 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2000.

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

FREITAS, H.; JANISSEK, R. **Análise Léxica e Análise de Conteúdo**: Técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.

GEMA, P. **Educação Infantil**: resposta educativa a diversidade. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, Patrícia. **Atuação dos pais na educação**. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-na-educacao.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeira Passos).

SANTOS, Maria Geralda da Rocha. **Aprendizado, Família, Escola e Sociedade**. Disponível em: <<http://ge.rocha.sites.uol.com.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2009.

SILVA, Daniela Regina da. **Psicologia Geral e do Desenvolvimento**. Indaial: Ed. ASSELVI, 2005.

TEIXEIRA, E. **As três Metodologias**: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. 2.ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2005.

O uso das tecnologias digitais para pessoas com deficiência nas escolas públicas pós-pandemia

*Jocélia Nunes Antunes*¹

*Lizandra Karine Mota*²

*Marcos Antônio Ribas de Neira*³

doi.org/10.47585/eici2022.01.07

Introdução

A crise do Covid-19 teve um enorme impacto no acesso dos alunos à educação de qualidade e inclusiva no Brasil, como em todo o mundo. Crianças e jovens com deficiência, no entanto, foram afetados desproporcionalmente: os desafios da pandemia foram agravados pelas barreiras que esses alunos já enfrentam, como a falta de informações e recursos para se envolver efetivamente em empreendimentos acadêmicos, discriminação e estigma típicos, falta de conhecimento entre os professores para satisfazer suas necessidades curriculares e falta de acesso a materiais didáticos ou de ensino.

Os governos locais e regionais são os primeiros a responder à crise do Covid-19 e desempenham um papel essencial na garantia da proteção dos direitos por meio da prestação de serviços públicos locais, inclusive para as populações mais vulneráveis que vivem em assentamentos informais ou favelas dentro e ao redor das cidades, bem como idosos, mulheres, crianças, pessoas com deficiência, migrantes e refugiados.

1 Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso | E-mail: jocelia.123@gmail.com

2 Mestranda em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis | E-mail: lizandramota@gmail.com

3 Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso | E-mail: ribasneira@gmail.com

A tecnologia provou ser uma ferramenta útil e necessária para ajudar a garantir que os governos locais e regionais na linha de frente da emergência continuassem a fornecer serviços públicos essenciais durante a crise do Covid-19. À medida que o coronavírus se espalhava pelo mundo, os governos impunham importantes restrições à circulação de pessoas, ao funcionamento dos serviços e às regras de distanciamento físico. Nesse contexto, a tecnologia pôde impactar profundamente o cotidiano dos cidadãos e garantir-lhes o acesso aos serviços de saúde, o acesso à informação, à comunicação com as autoridades competentes, entre outras coisas.

Nessa linha, destacam-se muitas mudanças ocorridas durante a pandemia do Coronavírus que se tornaram permanentes, inclusive o extensivo uso de tecnologias no ensino nas escolas públicas, que precisaram se adaptar rapidamente às mudanças. Um desafio dessa esfera se refere ao ensino inclusivo usando essas ferramentas tecnológicas, visto que a integração entre tecnologia e alunos com deficiência é um obstáculo para professores e gestão escolar.

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo discutir as principais características do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino da rede pública considerando, neste caso, apenas os alunos com deficiência, no contexto pós-pandêmico.

Uso de tecnologia no ensino durante a pandemia de Covid-19 para alunos com deficiência

Todos os países sofreram pelo menos algum nível de fechamento de escolas devido a pandemia do Covid-19. Quase todos os países fecharam as escolas em março de 2020. Embora mais da metade tenha reaberto suas escolas em setembro de 2020, alguns desses países tiveram que fechar as escolas novamente, parcial ou totalmente. Em maio de 2021, a situação no mundo permaneceu mista com escolas fechadas em alguns países, parcial ou totalmente, e abertas em outros (GONÇALVES SARDAGNA, 2021).

Os fechamentos prolongados forçaram as escolas a implementar o aprendizado remoto em um esforço para manter a continuidade do ensino para seus alunos. As respostas da pesquisa mostraram que uma ampla gama de estratégias de aprendizado remoto foi implementada, principalmente estratégias digitais. A estratégia mais utilizada foram as aulas on-line síncronas e a entrega on-line de materiais de aprendizagem e tarefas aos alunos, o que foi relatado por 90% dos países, seguido pela entrega direta de materiais de aprendizagem aos alunos, usada em 80% dos países. Plataformas on-line também foram usadas para fornecer aulas de vídeo ou áudio gravadas (SILVA *et al*, 2020).

Dado o amplo uso de estratégias digitais para educação remota, o principal desafio foi o baixo nível de acesso dos alunos à internet e a dispositivos digitais em casa, conforme relatado pelos principais interessados, representantes dos Ministério da Educação. O problema é particularmente grave para estudantes pertencentes a grupos marginalizados, como migrantes, refugiados e povos indígenas, que são mais propensos a viver em áreas rurais ou têm status socioeconômico mais baixo (VITORINO *et al*, 2021).

Vale ressaltar que em condições não pandêmicas, o acesso a experiências educacionais inclusivas sempre foi uma luta para muitas pessoas com deficiência e suas famílias. Durante a pandemia, os alunos precisavam acessar instruções, oportunidades sociais e outros serviços acessando a Internet, entrando em um sistema de gerenciamento de aprendizado e/ou plataforma de videoconferência e participando de um espaço fora do prédio da escola – geralmente em casa (VITORINO *et al*, 2021).

Pesquisas anteriores sobre aprendizagem totalmente on-line não pandêmica mostraram que alunos com deficiência podem ser bem-sucedidos; no entanto, os alunos não são automaticamente acomodados apenas porque estão aprendendo on-line. Por exemplo, quando os materiais instrucionais digitais são acessíveis por meio de recursos como texto alternativo e compatibilidade de leitura de tela, os alunos que se beneficiam desses recursos aprendem mais. Quando os materiais não possuem recursos de acessibilidade digital, alguns alunos não poderão usar os materiais para aprender. Portanto, os líderes escolares têm a responsabilidade de aderir às leis federais que prometem acesso a tecnologias e ferramentas on-line para todos os alunos. Os professores também devem ser proativos em aprender a usar e modificar os recursos digitais para promover o acesso e a equidade, porque os professores estão na posição mais forte para interagir diretamente com os alunos (DIAS; PINTO, 2020).

Antes da pandemia, os professores de educação especial que migraram para o ensino on-line descreveram uma curva de aprendizado acentuada para aprender a usar ferramentas e recursos de aprendizado on-line. A falta de preparação dos professores de educação especial para a aprendizagem on-line foi reconhecida pelos formadores de professores de educação especial. No estudo, alguns educadores de professores de educação especial expressaram a preocupação de que o aprendizado on-line fosse uma modalidade de ensino de baixa frequência de escolha, que era uma colocação problemática para muitos alunos com deficiência (DIAS; PINTO, 2020).

Pesquisas emergentes documentaram o desejo dos professores de contato pessoal com os alunos e a falta de eficácia para ensinar alunos com deficiência on-line. Têm havido menos pesquisas focadas no que os professores são capazes de fazer enquanto trabalham para apoiar os alunos com deficiência, particularmente nas modalidades de ensino em mudança (OLIVEIRA; AZEVEDO; VIANA, 2020).

Ensinar alunos em condições remotas é diferente de ensinar alunos que escolheram uma escola on-line fora da emergência da pandemia. Os resultados de estudos existentes, realizados durante a pandemia, se concentraram na necessidade de professores de educação especial aprenderem a usar as tecnologias para ensinar e manter relacionamentos com alunos e famílias (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Durante a pandemia, alguns professores de educação especial não foram automaticamente capazes de usar as tecnologias para atingir suas metas de ensino de alunos com deficiência. Por exemplo, Sousa, Borges e Colpas (2020) documentaram a falta de eficácia dos professores para fornecer instruções durante o período inicial de aprendizado remoto em 2020. Em um estudo semelhante, Fiatcoski e Góes (2021) descobriram que os professores de educação especial estavam principalmente preocupados em como usar várias ferramentas, programas e aplicativos on-line para ensinar os alunos. Além disso, Vitorino *et al*, (2021) constataram que professores de alunos com deficiência estavam interessados em criar atividades personalizadas, tanto de forma síncrona quanto assíncrona, mas não sabiam como fazê-lo.

Outra pesquisa destaca os sucessos que os professores de educação especial tiveram. Um estudo de Lima, Santos e Chagas (2021) concentrou-se em fornecer lembretes e recompensas aos alunos por trabalhos enviados por meio de uma plataforma *Classroom*. Os alunos da 2ª série relataram apreciar as recompensas pela apresentação de trabalhos. Em um estudo de Soares, Menezes e Queiroz (2021), os professores de alunos com deficiência estavam focados em adaptar estratégias que sabiam funcionar no ambiente presencial durante o aprendizado remoto. Embora os professores sentissem que tiveram muito sucesso, eles ainda tinham preocupações sobre recrutar e manter a atenção dos alunos e planejar a instrução em pequenos grupos.

Os professores da educação especial também relataram interesse em manter relacionamentos com os alunos como parte do atendimento de suas necessidades durante a pandemia. Por exemplo, Pinheiro e Batista (2020) descobriram que os professores de educação especial sentiam falta da proximidade com seus alunos durante o aprendizado remoto. Em outro estudo de Rocha e Vieira (2021), 596 educadores, incluindo professores e gestores relataram trabalhar com alunos com transtorno do espectro do autismo. Esses educadores relataram esforços para aumentar a comunicação com os pais por meio de videoconferência, conversas telefônicas, e-mail e mídias sociais de abril a junho de 2020. Eles relataram, ainda, suas prioridades para monitorar o bem-estar acadêmico, social e emocional dos alunos. Em um estudo de menor escala, Lima e Silva (2022) estudaram o esforço de seu distrito escolar rural para atender alunos com deficiência durante o ano de 2020. Os pesquisadores-praticantes acharam os aplicativos de videoconferência extremamente úteis para dar aulas e manter a comunicação do distrito. Eles também usaram aplicativos de comunicação para fornecer informações sobre tarefas para crianças e seus cuidadores.

Período pós-pandemia e a permanência do uso das tecnologias no ensino para alunos com deficiência

Embora a tecnologia tenha transformado a maioria dos setores – de viagens aéreas, finanças e assistência médica – ainda não fez o mesmo na educação. Antes do Covid-19, a maioria dos sistemas escolares no mundo não parecia muito diferente de como era nos séculos 20 ou 19. E os investimentos em tecnologia educacional se concentraram principalmente na implantação de dispositivos e conectividade, sem muita consideração ao uso por professores e alunos para aprendizado. Assim, não é surpreendente que as avaliações de impacto dos investimentos – por exemplo, o estudo “um laptop por criança em casa” – não tenham encontrado impacto na aprendizagem dos alunos (SILVA *et al*, 2020).

Em um relatório recente discute-se uma estrutura teórica simples, porém intuitiva, criada duas décadas atrás por dois dos mais proeminentes pesquisadores em educação dos Estados Unidos, David Cohen e Deborah Ball. Eles argumentaram que a principal razão pela qual tantas reformas escolares falharam nos EUA é a falta de atenção adequada ao que mais importa para melhorar o aprendizado: as interações entre educadores e alunos em torno de materiais educacionais – o que eles chamaram de “núcleo instrucional” (GANDOLFI; FERDIG; KRATCOSKI, 2021).

Após uma extensa revisão das evidências que mostram como as intervenções das ferramentas digitais são eficazes para melhorar o aprendizado dos alunos em países de baixa e média renda, concluiu-se que as ferramentas digitais são mais eficazes quando complementa, e não substitui, o trabalho dos professores. Especificamente, descobriu-se que as intervenções tecnológicas são mais eficazes quando jogam com uma ou mais de suas vantagens comparativas: (1) aumentar a qualidade do ensino; (2) facilitar a instrução personalizada; (3) expandir as oportunidades de prática; e (4) aumentar o envolvimento do aluno (tornando mais divertido aprender) (GANDOLFI; FERDIG; KRATCOSKI, 2021).

Nessa linha, o desenvolvimento tecnológico possibilita que as pessoas realizem suas atividades cotidianas, principalmente quando se trata de quem possui alguma deficiência, contribuindo para uma vida mais independente. Mas para tirar proveito dessa tecnologia, é preciso considerar os aspectos que a tornam útil e não se tornam barreiras de comunicação, informação ou acessibilidade.

Quando falamos em deficiência fica claro que as pessoas que possuem essa condição enfrentam uma série de barreiras que impedem sua plena inclusão na sociedade. Barreiras que vão desde as arquitetônicas à comunicação, as relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, as do imaginário social neles criado, às psicológicas e comunicacionais. Barreiras nas quais as TICs podem favorecer o desenvolvimento da pessoa e melhorar sua relação com o meio ambiente, sua incorporação ao conhecimento, facilitar sua aprendizagem ou integrar-se ao mundo do trabalho.

No que diz respeito ao ensino na rede pública, é importante abordar o aspecto da deficiência antes do uso de tecnologia, visto a dificuldade e preconceito ainda existente por parte dos professores. Se a deficiência é valorizada em uma pessoa como resultado da relação recíproca entre sua capacidade e variáveis físicas e situacionais, sociais e de recursos, na educação com TIC ela é especialmente favorável para alunos e pessoas com deficiência, pois favorece a melhoria de suas competências cognitivas e desenvolvimento de competências e capacidades, bem como a sua integração e normalização. Assim, esta tecnologia deve ser complementada com ajudas técnicas que compensem as pessoas pelas suas limitações funcionais. É de se esperar que quanto maior o desenvolvimento da acessibilidade, menor será a necessidade de recursos complementares para pessoas com deficiência (ROCHA; DE FREITAS VIEIRA, 2021).

A inclusão das TICs nas escolas, após o período pandêmico, propõe novos cenários educativos, possibilita novas estratégias de ensino e novas formas de aprender, ao mesmo tempo em que propõe o desenvolvimento de novas competências para funcionar no contexto social atual. Acessibilidade consiste na utilização de auxílios por pessoas com deficiência temporária ou permanente para que possam utilizar o computador, meios eletrônicos, multimídia e meios de comunicação para seu desenvolvimento pessoal e social.

Nesse contexto, autores como Nery e De Sá (2020) apontam que as TICs, assim como qualquer meio, recurso, ferramenta, técnica ou dispositivo que favoreça e desenvolva a informação, comunicação e conhecimento, são elementos que permitem um trabalho cooperativo; o que, no contexto educacional, significa um suporte didático para a aprendizagem e também suporte de gestão e administração.

Dessa forma, Nery e De Sá (2020) indicam que tecnologias educacionais aplicadas atuam da seguinte forma: 1) Como meio de comunicação e expressão: Informação, troca de opiniões e experiências entre os membros da Comunidade Educativa. Correio, fóruns e 'chats', sala de aula virtual (videoconferência, e-mail e chats); 2) Como fonte de informação e conhecimento: Navegação na Internet (através de navegadores da web) e publicações em; revistas digitais; bases de dados; 3). Como suporte didático para o aprendizado: Utilização e criação de materiais ou recursos na Internet e players de música, editores de vídeo, páginas da web e imagens, designs, mapas, entre outros; 4). Como suporte para o trabalho colaborativo: Realização de atividades ou trabalho em grupo, ultrapassando limites de centros e tempo. Professores inovadores; e 5). Como elemento de gestão e administração dos Centros: Facilitação de questões gerenciais e administrativas (professores, alunos e famílias).

Esses mesmos autores distinguem dois eixos essenciais para que uma proposta educacional com a incorporação das TICs permita que os alunos se apropriem dos recursos digitais: um, auxílios tecnológicos (programas específicos de acesso às TICs); e dois, as estratégias pedagógicas que através do uso desses recursos específicos agregaram a outros de uso padrão, orientam a incorporação das TICs na escola (NERY; DE SÁ, 2020).

As contribuições das TICs para os alunos com deficiência, segundo Miranda *et al* (2020), são:

- Ajudam a superar as limitações derivadas de deficiências cognitivas, sensoriais e motoras;
- Promovem uma formação individualizada, na qual os alunos podem avançar no seu próprio ritmo;
- Repetição, número elevado de vezes das informações e dos exercícios versus a existência de tecnologias móveis impede que seu uso seja condicionado apenas em locais específicos;
- A possibilidade de segmentar a aprendizagem em seus componentes com uma sequência lógica;
- Auxílios para aprender conceitos essenciais nas diferentes áreas do currículo, como simulações, animações ou vídeos.

Pinheiro e Batista (2020) relatam que tornar a educação na sociedade do conhecimento cada vez mais inclusiva é um dos maiores desafios educacionais a serem enfrentados. A perspectiva do 'desenvolvimento com TICs' que concebe a tecnologia como meio a favor de um desenvolvimento humano e social mais inclusivo dá conta das potencialidades e possibilidades das TICs para responder a este desafio.

Nessa perspectiva, os sistemas educacionais têm incorporado as TICs em suas políticas, promovendo diversas iniciativas relacionadas ao investimento e uso das TICs nas escolas. No entanto, as evidências mostram que o processo de integração das novas tecnologias no mundo escolar é menos fluido do que o esperado, tendo que enfrentar diversas barreiras, como as mencionadas acima, associadas a contextos, práticas e atores.

Embora o caminho seja complexo, as TICs abrem uma janela de oportunidades para atender à diversidade e reduzir a exclusão e a marginalização nos contextos escolares. Estas oportunidades dão um panorama mais esperançoso do potencial das TICs numa escola que acolhe e responde à diversidade. No entanto, não se deve perder de vista que, apesar desse leque de oportunidades, estão aí as sombras que ameaçam transformar as TICs em outro fator de desigualdade e exclusão.

Por isso, é preciso ter em mente que as TICs por si só não geram as mudanças educacionais esperadas. Seu potencial transformador dependerá dos modelos sociais e pedagógicos nos quais seu uso está inserido.

O desafio seria a transformação dos sistemas educacionais e especificamente da escola, como espaço de construção de uma cidadania democrática, solidária e respeitadora das diferenças. Para isso, é preciso promover políticas e criar condições que promovam uma cultura escolar colaborativa, uma gestão institucional colaborativa, professores competentes, comprometidos e com altas expectativas, recursos de apoio a todos, práticas educativas criativas e inovadoras, um currículo relevante e flexível e sistemas de avaliação adequados. E é nesse contexto que as oportunidades oferecidas pelas TICs mostram sua capacidade transformadora para uma educação que aspiramos ser cada dia mais inclusiva.

Considerações finais

A integração das TICs em contextos educativos favorece a sensibilização, aceitação e compreensão dos alunos com deficiência, bem como a formação de professores em software aplicado ao ensino, e a promoção de atitudes face a padrões de acessibilidade universal e design para todos.

Tudo isto implica um maior envolvimento do professor, uma vez que este deve estar em formação contínua e regularmente atualizado sobre os avanços das TICs.

As vantagens das TICs para alunos com necessidades educativas especiais são muitas, dentro da versatilidade e possibilidade de atenção à diversidade. Assim, destaca-se o importante papel que desempenham no estímulo e atendimento de suas necessidades, na facilitação da aprendizagem da leitura e da escrita, comunicação e linguagem, aumento da autoestima e motivação e integração social, entre outros.

O estudo da deficiência implica colocá-la em termos de pessoa-situação, evitando acentuar o negativo da limitação ou deficiência individual, e valorizando que qualquer execução de qualquer ação requer tanto habilidade e capacidade quanto disponibilidade e oportunidade. Neste quadro, toda a tecnologia acessível e adaptada, incluindo as TICs, incentivará os alunos com deficiência e necessidades educativas especiais a desenvolverem as suas capacidades, favorecendo a sua inclusão na vida social e académica.

Por fim, destaca-se que estudos ainda são necessários visto que, no momento da escrita deste trabalho, a pandemia ainda afeta o mundo, como o Brasil e outros países retomando a rotina, com novas abordagens metodológicas no campo da educação inclusiva, onde novas ferramentas estão sendo desenvolvidas constantemente.

Referências

CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.

DA SILVA, Gilda Pereira; MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 41-54, 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, p. 545-554, 2020.

FIATCOSKI, Daiana Aparecida Stresser; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Desenho universal para aprendizagem e tecnologias digitais na educação matemática inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 13-24, 2021.

GANDOLFI, Enrico; FERDIG, Richard E.; KRATCOSKI, Annette. A new educational normal an intersectionality-led exploration of education, learning technologies, and diversity during COVID-19. **Technology in Society**, v. 66, p. 101637, 2021.

GONÇALVES, Andréa Souza Teixeira; SARDAGNA, Helena Venites. Gestão da educação inclusiva em tempos de pandemia pela Covid-19: um estudo de revisão teórica. *In: SALÃO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UERGS-SIEPEX*, 10, 2021, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UERGS, 2021.

LIMA, Milena Ferreira Santos; SILVA, Rosilene Lima. A tecnologia assistiva e a educação inclusiva. *In: MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento de; VESZ, Patrícia; PEREIRA, Pedro Carlos. Inclusão ou exclusão: os impactos na educação do século XXI e suas contribuições educacionais, digitais e sociais*. Rio de Janeiro: IDEHP, 2021. p. 85-96.

LIMA, Sandra Arnaldo De Amorim; SANTOS, José Daniel Vieira; CHAGAS, Alexandre Meneses. As tecnologias e mídias digitais como dispositivos eficazes na educação inclusiva. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 10, 2021, Aracajú, SE. **Anais...** Aracajú, SE: GECES, 2021.

MIRANDA, Marcia Verônica Costa *et al.* Educação inclusiva, utilizando recursos da tecnologia da informação, nas escolas públicas de areia-pb, em tempos de pandemia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS - CONAPESC*, 5, 2020, Campina Grande, PB. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize Editora, 2020.

NERY, Érica Santana Silveira; DE SÁ, Antônio Villar Marques. Pesquisas em Educação Matemática Inclusiva: possibilidades e desafios da utilização de tecnologias digitais e assistivas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 01-24, 2020.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interações**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

OLIVEIRA, Amanda Maria Domingos; AZEVEDO, Débora Karoline Silva; VIANA, Flávia Roldan. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva em tempos de pandemia. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 1, p. 58-60, 2020.

PINHEIRO, Rafael Pires; BATISTA, Danilo Lemos. A importância das tecnologias digitais no ensino de uma matemática inclusiva no contexto da educação profissional. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 62852-62866, 2020.

ROCHA, Gilda Fernandes Silva; DEFREITAS VIEIRA, Márcia. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, n. 39, 2021.

ROCHA, Julimar Santiago; DA HORA CORREIA, Patrícia Carla; SANTOS, Jocenildes Zacarias. Jogos digitais e suas possibilidades na/para educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-25, 2021.

SANTOS, Sinara Oliveira; SANTOS, Monica Lima; SILVA, Teomaria Santos. A educação inclusiva e o atual contexto de pandemia. **Revista Velho Chico**, v. 1, n. 2, p. 15-25, 2021.

SILVA, Karla Wunder et al. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.

SOARES, Crislane Dos Santos; MENEZES, Karina Moreira; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres. Tecnologia assistiva digital com softwares livres e gratuitos: convergências para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 85, n. 2, p. 141-160, 2021.

SOUSA, Galdino Rodrigues; BORGES, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Ducatti. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020.

VITORINO, Maitê *et al.* Práticas tecnológicas na educação inclusiva durante a pandemia do COVID-19. **Dialogia**, n. 39, 2021.

Uma Noite no Museu D. Diogo de Souza: uma atividade imersiva de educação patrimonial com o Curso de História Urcamp

Ângela Carretta¹
Clarisse Ismério²
Gabriela Swenson³

doi.org/10.47585/eici2022.01.08

Introdução

O Curso de História da Urcamp, Graduação I possui um currículo pautado no ensino por competências, tendo como uma delas a formação para a valorização do patrimônio cultural, que é desenvolvida sob a perspectiva da Educação Patrimonial e Museológica. Essa competência constitui-se num dos diferenciais do curso e foi proposta justamente porque a Fundação Áttila Taborda, mantenedora do Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp, é responsável pela curadoria do Museu D. Diogo de Souza⁴, fato que amplia a possibilidade de construção da referida competência.

Os museus, no passado, eram definidos como um local de guarda e preservação das artes e das ciências, mas na contemporaneidade esses espaços de memória assumem funções culturais, sociais e educativas. Nessa perspectiva o Museu D. Diogo de Souza se constitui como laboratório do Curso de História,

1 Docente do Centro Universitário da Região da Campanha - URCAMP | E-mail: angelacarretta@urcamp.edu.br

2 Docente do Centro Universitário da Região da Campanha - URCAMP | E-mail: clarisseismerio@urcamp.edu.br

3 Docente do Centro Universitário da Região da Campanha - URCAMP | E-mail: gabrielaswenson@urcamp.edu.br

4 O Museu Dom Diogo de Souza é um dos quatro museus que estão sob a curadoria do Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP) e se localiza na Cidade de Bagé. Foi fundado em 20 de setembro de 1956, tendo como seu idealizador o historiador Tarcísio Taborda.

onde professores e alunos desenvolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, no presente artigo, descrevemos e analisamos uma atividade imersiva de educação patrimonial que desenvolvemos no Museu D. Diogo de Souza e que, posteriormente, a ideia foi replicada por alunas do curso como atividade do estágio no Ensino Fundamental.

Museus: lugares de memória e educação

Os museus são lugares de memória, que salvaguardam uma parte do patrimônio cultural, formado pelos objetos e coleções que compõem o seu acervo museológico, sendo “formado por objetos bi ou tridimensionais, de ampla variedade tipológica, podendo ser de cunho etnográfico, antropológico, arqueológico, artístico, histórico, tecnológico, imagético, sonoro, virtual, de ciências naturais, entre outros” (PADILHA, 2014, p. 21). Destacam-se por sua complexidade e importância ao guardar identidades e práticas sociais experienciadas ao longo da história, vindo a se constituir como

lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode se apreendida pelos sentidos; são funcionais porque têm ou adquiram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva, vale dizer, essa identidade se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Longe de ser um produto espontâneo e natural, os lugares de memória são uma construção histórica e o interesse que despertam vem, exatamente, de seu valor como documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica. (NORA. 1993, p. 21-22).

Portanto é de extrema relevância que sejam desenvolvidas práticas e ações educativas nos museus, voltadas para o desenvolvimento da educação patrimonial, buscando a “ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas [...] promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais” (HORTA, 2000, p. 35).

Devemos lembrar da amplitude do termo Educação Patrimonial, pois:

Todas as vezes que as pessoas se reúnem para construir e dividir conhecimentos, investigar para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que as cerca estão realizando uma ação educativa. Quando tudo isso é feito levando em conta algo relativo ao patrimônio cultural, então trata-se de Educação Patrimonial. A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.⁵

5 <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>.

Nesse processo estimulamos a construção do conhecimento, apropriação dos valores e significados, contribuindo para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do educando, ciente de que, dessa forma:

Proporcionará aos seus públicos o acesso a uma formação voltada para o contato com os espaços museológicos, que os estimulem a olhar criticamente, a ler os objetos e os espaços, a identificar as mensagens subentendidas, a perceber o discurso oculto na expografia, a criar novos significados, relações, narrativas. Muito além da visita guiada à exposição, a ação educativa precisa privilegiar a preparação para as 'leituras da exposição', direcionando suas iniciativas para a formação integral do ser humano (FIGURELLI, 2011, p. 119).

Assim, proporcionamos aos acadêmicos do curso de História da Urcamp uma atividade educativa de imersão no Museu Dom Diogo de Souza, oportunizando “um processo de vivência em ambiente externo ao escolar visando a aprendizagem através da experimentação de situações profissionais, culturais, linguísticas, sociais, políticas, dentre outras” (DALTRO FILHO, 2019, p. 69).

Buscamos, ao propor essa atividade de formação, a oportunidade de construção de uma consciência histórica na qual os acadêmicos “poderão compreender melhor os modos de construção da identidade e de produção de memória coletiva, reviver como a sociedade se desenvolveu e influenciou a educação e ainda aprender a incluir grupos, pessoas e práticas culturais no campo do patrimônio” (ROSSI, 2017, p. 113).

Imersão no Museu D. Diogo de Souza

No dia 05 de outubro de 2021, desenvolvemos uma aula prática no Museu D. Diogo de Souza, uma imersão dos alunos voltada a experienciar uma aula de educação museológica. Para tanto buscamos inserir numa atividade organizada pelas gestoras do museu, Carmen Barros e Maria Luiza Pêgas, intitulada ‘Uma noite no Museu’, desenvolvida desde 2013.

A proposta envolveu a investigação de cinco temáticas - Educação na era Vargas, Educação no Regime Militar, Guerra Farroupilha, Etnias indígenas e Forte Santa Tecla - Indígenas - com vistas a produção de um seminário interdisciplinar compreendendo três dos componentes curriculares do módulo 3 do Curso de História do Centro Universitário da Região da Campanha - Metodologias e Práticas de Ensino, Representações e Símbolos de Poder e História do Pensamento Educacional. Com vistas a contemplar o eixo do semestre ‘Construção Profissional e Atuação do Professor Historiador’⁶, para após imersão produzir material teórico sobre uma das temáticas e propor o planejamento de uma Rotação por Estações, considerada por Carretta, Cappelari e Barros (2022) como um conjunto de estratégias, selecionadas, criteriosamente, com vistas a contribuir para a constituição do papel do aluno como protagonista da aprendizagem. Acreditamos

⁶ O eixo ‘Preocupa-se com a construção profissional e atuação do professor historiador, oportunizando a aquisição dos conhecimentos. A estrutura teórica do módulo foi concebida a partir das teorias de Bourdieu, Dewey, Nóvoa e Freire’ (PPC Curso de História, 2020).

ser esta estratégia adequada, pois a simultaneidade de tarefas, com diferentes propósitos, exige diferentes habilidades. De acordo com estas autoras, “este modelo, [...] otimiza o tempo na sala de aula, enriquecido por conhecimentos prévios disponíveis antecipadamente, em consonância com a proposta de Sala de Aula Invertida” (2022, p. 24), bem como atende os preceitos de um currículo por competências.

Inicialmente, apresentamos aos acadêmicos a proposta a ser desenvolvida, combinamos data, horário e materiais necessários (lanterna, por exemplo), pois já conhecíamos este grandioso ‘laboratório’ do curso de História e havíamos contatado com a direção do Museu Dom Diogo de Souza. Durante esse momento entregamos as orientações numa espécie de guia, para que eles percebessem como propor uma imersão.

Guia prático de como planejar uma atividade imersiva

Consideramos que uma atividade imersiva pode ocorrer presencial ou virtualmente, a partir de uma aula de campo, uma visita guiada ou técnica, ou pela gamificação, simulações e realidade aumentada, pois, de acordo com Mehigan & Pitt (2010, p. 282), “a aprendizagem imersiva é a experiência educacional altamente interativa, em que ocorre o engajamento do aluno com o conteúdo para facilitar a aprendizagem”.

Para que possa ser significativa em termos de aprendizagem necessita ser bem planejada, pois não pode ser uma atividade isolada. Dessa forma, a referida proposta caracteriza-se também como interdisciplinar, a qual exige um diálogo entre os componentes curriculares, para que ocorram sólidas representações orais, por escrito, e por ilustrações que contribuam para um fechamento, um *feedback*. Dessa forma, o que for observado e apreendido nos momentos imersivos podem se integrar a outros componentes curriculares.

Por isso, precisamos apreciar criticamente três momentos que envolvem a referida estratégia: a preparação, a realização, propriamente dita, e o *feedback*/avaliação da aula. Do *feedback* poderão surgir novas propostas, como neste caso, a solicitação de documentos históricos existentes no Museu e a releitura das temáticas propostas pelos componentes curriculares do módulo.

Aconselhamos que o primeiro passo seja realizar uma ida ao local onde será desenvolvida a imersão, para um levantamento prévio do lugar a se explorar. Esse passo nos permite saber os horários de visitação e selecionar as temáticas que terão ênfase. E, para tanto, compomos um guia para nortear as etapas da atividade.

Etapas da preparação de uma aula de educação patrimonial voltada para museus

1) Definir Objetivos: Qual seu objetivo ao realizar uma atividade imersiva presencial? Que habilidades se pretende desenvolver?

Sugerimos que revisitassem a tabela da Taxonomia de Bloom para estimar os resultados que se esperaria obter., pois “[...] a utilização da Taxonomia de Bloom um instrumento adequado para ser utilizado [...] foi avaliada e atualizada considerando os avanços estratégicos e tecnológicos incorporados ao meio educacional” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 431). Esta taxonomia compreende seis níveis, cada qual com objetivos de aprendizagem capazes de nortear o planejamento das aulas e das avaliações. A elaboração dos objetivos deve abranger além do aspecto cognitivo, as habilidades, os valores e as atitudes.

2) Escolha do Local: A escolha do local que será objeto de estudo do trabalho de campo deve ser cuidadosamente analisada. Sugerimos optar por aquele que possui mais possibilidades formativas, e que, preferencialmente, esteja vinculado com o programa e com os conteúdos que os alunos estão estudando. Sempre que possível verificar a possibilidade de articular conhecimentos de outras disciplinas.

Recomendamos, que na visita de reconhecimento do local, seja enfatizado ao colaborador do museu os assuntos que emergiram em sala de aula, a posteriori e, que sejam indicadas as exposições ou salas mais importantes para sua turma.

3) Situação Problema: Ao preparar os alunos para a imersão, propusemos uma situação problema para que o acadêmico resolvesse, ao longo das próximas aulas. O problema foi proposto pelos professores do módulo, em reunião de planejamento e, conforme já citado anteriormente, se refere à produção de um texto e o planejamento de uma aula, envolvendo uma rotação de estações, com vistas ao compartilhamento de saberes, durante um seminário. Para o cumprimento da tarefa, os acadêmicos foram organizados em cinco pequenos grupos, cada um com uma temática.

Problematizar a atividade imersiva sugere ao aluno que o foco no objetivo daquela visita seja mantido, evitando que se dispersem.

4) Calendário: Uma atividade em um espaço não formal normalmente ocorre em meio ao desenvolvimento de um projeto de médio prazo, podendo ser disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Por isso devemos lembrar que:

- Necessita de autorização da gestão escolar, bem como dos pais ou responsáveis.
- Necessita ser agendada antecipadamente.
- Necessita verificar o transporte, se será disponibilizado por um órgão público ou contratado.
- É necessário que ocorra um momento para sua preparação e outro para análise e avaliação da atividade realizada.
- É importante delimitar quanto tempo será necessário para realizar as atividades decorrentes da imersão.

5) Recursos Materiais: Consideramos fundamental pensar no que será necessário para realizar as atividades durante a ida ao Museu. Serão distribuídos roteiros para os alunos? Folhetos? Mapas? Será possível filmar, fotografar ou anotar?

Os alunos devem estar conscientes dos objetivos da imersão, bem como sobre o que se espera deles e o que terão que fazer.

6) E como avaliar uma aula de campo? Se você propôs um problema para os alunos resolverem durante a aula de campo, a solução que eles te apresentam serve como avaliação. Se você não propôs um problema, a maneira mais simples de testar os conhecimentos adquiridos é aplicar uma atividade ou um quizz sobre o tema estudado e os conteúdos da disciplina. Uma outra forma de avaliação pode ser a exposição das impressões e conclusões que os alunos tiveram. Pode ser tanto em uma roda de discussão, como em forma de relatório.

Considerando que no componente curricular Planejamento da Ação Pedagógica havíamos estudado a avaliação por rubricas, “[...] método de avaliação que considera o desempenho do aluno numa determinada tarefa ou num conjunto de tarefas, no final, produz um produto ou um determinado resultado esperado de aprendizagem” (PORTO, 2005, p. 155), os acadêmicos receberam a tabela abaixo, contendo os critérios e intensidade da avaliação.

Quadro 1. Critérios de avaliação

Critérios/Níveis de qualidade	100%	75%	50%
Conteúdo	O conteúdo foi expresso com clareza e excelente domínio.	O conteúdo foi apresentado de forma clara, evidenciando domínio.	O conteúdo foi apresentado de forma superficial.
Recursos	Os recursos visuais enriqueceram a apresentação oral, pois foram bem selecionados e extraídos da visita ao Museu.	Os recursos visuais tornaram a apresentação mais atrativa, mas poderiam ser mais adequados.	A apresentação oral foi prejudicada pela escassez de recursos visuais.
Fontes históricas	Há evidências de que as fontes históricas usadas para a produção textual são sólidas e confiáveis, disponibilizadas pelo museu-escola.	A produção textual usou parcialmente as fontes históricas confiáveis e disponíveis no museu.	A produção textual apresenta fragilidades resultantes das fontes históricas empregadas.
Termo de consentimento	O termo foi bem redigido e apresenta todos os elementos exigidos para uma saída a campo.	O termo foi bem redigido e apresenta, parcialmente, os elementos exigidos para uma saída a campo.	O termo deverá ser reescrito, atendendo às exigências de uma saída a campo.
Objetivos	Foram bem redigidos e atendem, totalmente, à proposta deste trabalho.	Foram bem redigidos e atendem à proposta deste trabalho.	Foram bem redigidos e atendem, parcialmente, à proposta deste trabalho.
Estações	O roteiro descreve o tipo de atividade/conteúdo e orienta perfeitamente, as ações de seus alunos em cada uma das estações.	O roteiro descreve o tipo de atividade e orienta as ações de seus alunos em cada uma das estações, porém poderá ser necessário explicitar oralmente as tarefas.	O roteiro não prevê a autonomia dos alunos, sendo necessário que o professor lhes dê atendimento frequentemente.

Fonte: Critérios criados pela professora Ângela Carretta

Para a imersão, os acadêmicos adentraram o glamuroso prédio que abriga o Museu D. Diogo de Souza, com lanternas nas mãos, pois, intencionalmente, a claridade era restrita; apenas as vitrines estavam iluminadas, provocando um ar de mistério; dessa forma, cada detalhe a ser observado precisava ser visto pelo foco da lanterna. O encantamento que as luzes provocaram permitiu um olhar profundo e diferenciado sobre o objeto observado (Imagem 1).

Imagem 1. Uma noite no Museu com as professoras e acadêmicas(os) do Curso de História da Urcamp

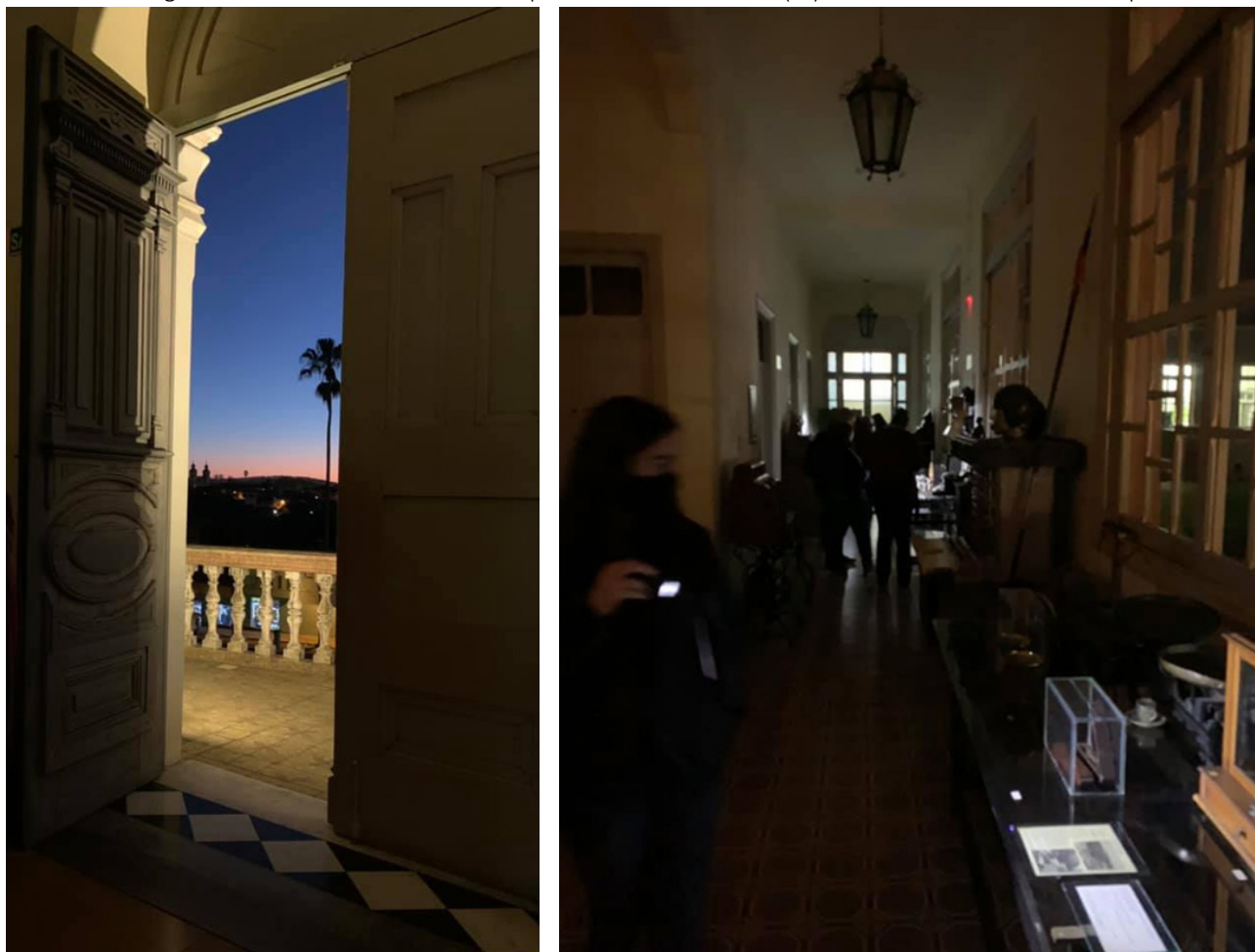


Foto: Maria Luiza Pêgas (Museu D. Diogo de Souza), Arquivo do Curso de História .

A visita ao espaço foi guiada por colaboradores e pela professora historiadora Dra. Clarisse Ismério, coordenadora do curso. As observações eram entremeadas por questionamentos, fotos e anotações, pois a tarefa decorrente da imersão era a construção de um texto básico fundamentado, versando o tema específico, o qual poderia servir como material balizador para aulas de História na Educação Básica, acompanhado do planejamento de uma sequência didática, envolvendo a Rotação por Estações, uma estratégia interessante para a aprendizagem ativa.

O clima era de curiosidade frente ao acervo museológico, o qual abriga 20 mil fotos e

4500 objetos tombados⁷. Ao final da visita organizamos os grupos e a escolha dos temas para o aprofundamento e planejamento da aula⁸. Na Imagem 2, registramos um momento de descontração das professoras e acadêmicos que participaram da atividade.

Imagem 2. Uma noite no Museu com as professoras e acadêmicas(os) do Curso de História da Urcamp



Foto: Maria Luiza Pêgas (Museu D. Diogo de Souza), Arquivo do Curso de História .

Após a atividade de imersão, o trabalho decorrente desta proposta de formação para a valorização do patrimônio cultural deveria incorporar: - Visitação de reconhecimento do local (você a fizeram na noite do dia 5). - Simulação da seleção de turmas que participaram da saída a campo, bem como a duração da temática (indicar nível da educação básica e o ano). (i) - A simulação da redação do termo de consentimento, a ser enviado aos pais. (ii) - Definição dos objetivos que visam o desenvolvimento cognitivo, das competências,

⁷ Atualmente no acervo do Museu D. Diogo de Souza existem 20 mil fotos e negativos tombados, 100 mil em processo de pré-tombamento, 4500 objetos tombados e em pré-tombamento mais de 4000.

⁸ Confira no YouTube como foi essa experiência: <https://www.youtube.com/watch?v=n6qTh1knJOI>.

os valores e atitudes (pelo menos um de cada). (iii) - Delimitação da proposta didática, a partir de uma das cinco temáticas que compõem as salas de exposição do Museu D. Diogo de Souza: a) Revolução Farroupilha (Bira e Miriã); b) Era Vargas (Felipe e Mauren); c) Ditadura Militar (Érica, Mariana e Matheus); d) Etnias indígenas (Liliana e Kátia); e) Forte de Santa Tecla (Antônio, Marilaine e Odonel). - Elaboração do roteiro das três estações (Rotação por Estações). (iv) - Um texto básico fundamentado, versando sobre o tema, o qual poderá servir como material balizador para aulas de História na Educação Básica. (v) - A apresentação oral, com suporte tecnológico, foi marcada para o dia 16 de outubro, às 19h. - Cada grupo aplicará uma atividade com os colegas para fixação do conteúdo. (vi) - A avaliação será por rubrica.

As atividades tiveram prosseguimento nas semanas seguintes. Dessa forma, alguns precisaram retornar ao local, em busca de materiais impressos e fotos para ampliar o conhecimento do tema escolhido.

O seminário ocorreu com a apresentação do texto produzido, o plano de aula e a aplicação de uma das atividades da Rotação por Estações com o grupo de colegas.

Propostas apresentadas

Destacamos neste momento propostas apresentadas no seminário pelas(os) acadêmicas(os) que participaram da imersão, sendo uma voltada para a censura na Ditadura Militar e duas para a história do Forte Santa Tecla.

A atividade proposta pelo acadêmico Matheus Figueiredo Camacho foi pautada na Censura na Ditadura Militar, especificamente observada na suspensão dos direitos civis pelo Ato Institucional de 1968 (AI-5), ao reprimir a liberdade de expressão censurando livros, filmes e músicas. Inicialmente ocorreria a apresentação e análise do filme Jango (1984) e do filme Marighella (2019), dos quais deveriam destacar os principais pontos de cada obra e fazer uma apresentação em sala de aula. Num segundo momento escolhiam uma das músicas censuradas, para verificar se as letras falam diretamente ou indiretamente da ditadura militar.

O Forte de Santa Tecla é muito significativo para a nossa região, por se tratar de um patrimônio cultural de Bagé, que foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1970 (Nº Processo:0392-T-48). Historicamente, sua construção iniciou em 27 de janeiro de 1774, ordenada por D. José de Vertiz y Salcedo, para demarcar a posse dos espanhóis no local, impedir a expansão portuguesa e possibilitar intercâmbio de reforços com as Missões (TABORDA, 2015, p. 63). Em sua construção participaram 360 indígenas, liderados pelo capitão Francisco Piera. Possuía o formato de um pentágono irregular, cujas muralhas eram feitas de leivas de barro socado (taipa). Existiam, também, construções, casas e quartéis que eram de pau-a-pique, cobertas de palha, distribuídas em torno da praça de armas. Os armazéns possuíam cobertura de couro, para garantir a segurança contra incêndio (FLORES, 1996, p. 467; FAGUNDES, 2012, p. 30).

Nesse tema, o acadêmico Antônio Luís Hoesel Nogueira teve como objetivo, em sua

atividade, contar a história do Forte Santa Tecla a partir de uma Corrida do Tempo. Para tanto estabeleceu o seguinte roteiro:

- Será passado um texto aos alunos acerca do Forte Santa Tecla em data anterior a aula para que estejam informados sobre o assunto;
- Durante a aula, os alunos serão divididos em grupos de 5;
- Cada grupo receberá uma cartela, 20 cartas com perguntas e 5 peças;
- Cada aluno deverá escolher uma peça para si;
- A cartela constará com 4 casas e 5 colunas, bem como uma linha de chegada ao topo;
- Os alunos decidirão a ordem das jogadas (quem começa, os seguintes jogadores e quem termina);
- Logo após isso, deverão sortear uma carta contendo uma pergunta do Forte para o jogador da vez responder, ele contará com um tempo de 30 segundos. Caso acerte, deverá andar uma casa, caso erre, deverá permanecer no mesmo lugar;
- O primeiro que chegar na linha de chegada ganhará o jogo (Antônio Luís Hoesel Nogueira trabalho apresentado dia 16 de outubro de 2021).

A acadêmica Marilaine Rodrigues de Rodrigues propôs fazer uma visita ao Museu D. Diogo de Souza, centrando na exposição sobre o Forte Santa Tecla, para sensibilizar e proporcionar uma experiência de imersão. Utilizando e aplicando a metodologia de Rotação por estações, solicitou:

- Estação 1 - Assistir a um pequeno vídeo, disponível em, Vídeo <https://globoplay.globo.com/v/5430748/>, apresentado na edição de 7 de novembro de 2016, no programa Bom Dia Rio Grande, para que os alunos gravem um áudio contando sobre o Forte de Santa Tecla.
- Estação 2 - Produzir um texto, ilustrado, relatando o que aprendeu a partir da visita ao museu.
- Estação 3 - Ao término da atividade, serão analisadas as impressões e o quanto cada aluno esteve atento durante a visita ao museu (Marilaine Rodrigues de Rodrigues, trabalho apresentado dia 16 de outubro de 2021).

Kátia e Liliane organizaram a apresentação, tendo como elemento tecnológico o aplicativo QRCode, pois o consideram um recurso pedagógico capaz de instigar o interesse e a motivação dos alunos, bem como o acesso fácil a novos elementos que enriquecem e aprofundam a temática em estudo, haja visto que o referido aplicativo tem como característica principal a mobilidade. Para isso elaboraram questões, ilustradas por imagens obtidas no museu e disponibilizaram vídeos e textos curtos, num QRCode para que os alunos buscassem informações e ampliassem a aprendizagem, a partir da imersão.

Quanto à abordagem do acadêmico Ubiratan Balim para a temática Guerra Farroupilha propôs um jogo de tabuleiro, um caça-palavras e a construção de um mapa mental para organizar as aprendizagens decorrentes da imersão e da rotação por estações.

Nas propostas apresentadas observamos que nosso objetivo foi alcançado, pois integravam as temáticas e os objetos museológicos com os conteúdos de história e com a prática docente, vindo a se constituir como aulas em educação patrimonial.

Repercussões pedagógicas

Consideramos que a atividade proposta foi extremamente significativa para os acadêmicos envolvidos, sendo essa constatação evidenciada pela proposta desenvolvida pelas acadêmicas Kátia Silva e Miriã Rosa durante o desenvolvimento das atividades de docência no estágio obrigatório para o Ensino Fundamental. As acadêmicas estavam realizando nas turmas do 6º ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cívico-Militar São Pedro. A atividade proposta, inicialmente, contou com uma sensibilização desenvolvida em aula, cujos conteúdos trabalhados foram os conceitos de Patrimônio Cultural (material e imaterial), Educação Patrimonial e noções sobre a estrutura dos museus e visavam, segundo as autoras, “Refletir sobre a importância da preservação do patrimônio cultural, a partir da Educação Patrimonial”. Ao final foi proposta a atividade de imersão “Uma noite no Museu D. Diogo de Souza”, que ocorreu dia 27 de maio, às 19h (Imagem 3).

Imagem 3. Uma noite no Museu com para estudantes e professores do EJA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cívico-Militar São Pedro.



Foto: Maria Luiza Pêgas (Museu D. Diogo de Souza), Arquivo do Curso de História .

Considerações finais

Proporcionar projetos voltados para a educação patrimonial é nitidamente importante para a formação do futuro historiador, pois possibilitam o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que irão repercutir em ações de valorização e preservação do patrimônio cultural.

Diante da compreensão e pelo privilégio do Curso de História da Urcamp ter como seu laboratório o Museu D. Diogo de Souza, propomos uma atividade imersiva cujos critérios oportunizaram a organização de um guia prático, cujos pressupostos metodológicos foram baseados na Taxonomia de Bloom, na Rotação por Estações e na Avaliação por Rubrica.

E, ao analisarmos a riqueza das propostas pedagógicas criadas pelos acadêmicos, constatamos que são fruto do amadurecimento dos conteúdos, teorias, procedimentos técnicos e metodológicos desenvolvidos ao longo do curso em seus diferentes módulos.

Finalizando, consideramos que essa atividade de imersão também foi exitosa devido ao engajamento das professoras, que integraram seus conhecimentos e competências para desenvolver e pôr em prática uma proposta pedagógica interdisciplinar voltada para a educação patrimonial, bem como os acadêmicos que aderiram à proposta e também desenvolveram suas habilidades criativas.

Referências

BRAGA, Isis. **Realidade Aumentada em Museus: As Batalhas do Museu Nacional de Belas Artes, RJ**. Tese (Doutorado). Curso de Doutorado em Ciências em Engenharia Civil, Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://coc.ufrj.br/pt/teses-de-doutorado/151-2007/1089-isis-fernandes-braga>>. Acesso em: 26 dez 2014.

Carretta, Ângela Susana Jagmin; CAPPELLARI, Lize Helena; BARROS, Carmen Lúcia Simões Pires de. Modelo de rotação por estações de trabalho: reverberações do protagonismo acadêmico. *In*: Ismério, Clarisse. (Org.). **Educação Contemporânea: Reflexões e Experiências**. 1 ed. São Paulo: Vecher, 2022. p. 21-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.47585/9786584591103.2>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CARLAN, Claudio Umpierre. Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa. **História**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 75-88, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-90742008000200005>>. Acesso em: 30 nov 2014.

DALTRO FILHO, Gildásio de Cerqueira. **Aprender Fazendo: Guia de Estratégias Didáticas para a Educação Profissional**. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1215>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FAGUNDES, Elisabeth Macedo de. **Inventário Cultural de Bagé: Um passeio pela história**. 2 ed. Porto Alegre: Praça da Matriz/Evangraf, 2012.

FLORES, Moacyr. **Dicionário de História do Brasil**. Porto Alegre: EIPUCRS, 1996.

IPHAN. **Educação Patrimonial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MEHIGAN, Tracey J.; PITT, Ian. Toward an Ubiquitous Future: Modeling Existing Mobile Learning System Research. In: GUY, Retta. **Mobile learning: pilot projects initiatives**. California: Informim Science Press, 2000. p. 273-290.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 12. 1993.

PADILHA, Renata Cardozo. **Documentação Museológica e Gestão de Acervo**. Coleção Estudos Museológicos. v. 2. Florianópolis: FCC Edições, 2014.

PORTO, S. A avaliação da aprendizagem no ambiente online. In: SILVA, R. V.; SILVA, A. V. (Org.). **Educação, aprendizagem e tecnologia**. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

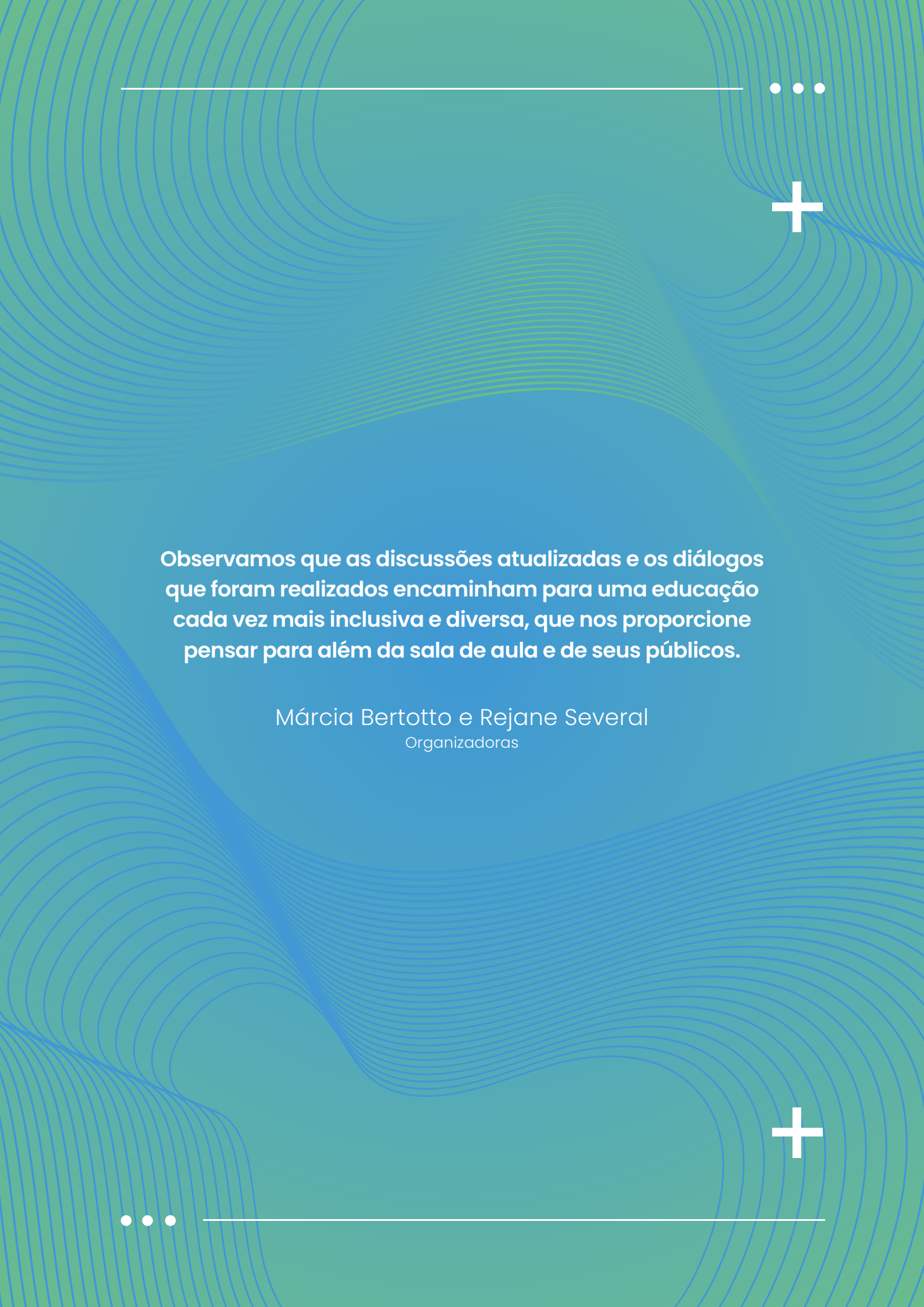
ROSSI, Cácia M. S. Educação Patrimonial e História da Educação: contribuições para a formação de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 113-120, maio 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/122>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

TABORDA, Tarcísio Antônio. **Bagé de ontem e de hoje**: coletânea de artigos publicados na imprensa (1939 - 1994). Bagé, RS: Ediurcamp, 2015.

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente “o produto de realidades sociais e políticas”.

Fernando de Azevedo (2010, p. 25)¹

¹ AZEVEDO, Fernando de; *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).



Observamos que as discussões atualizadas e os diálogos que foram realizados encaminham para uma educação cada vez mais inclusiva e diversa, que nos proporcione pensar para além da sala de aula e de seus públicos.

Márcia Bertotto e Rejane Several
Organizadoras