

# Educação, Tecnologias e Formação

Práticas e pesquisas  
na/da cultura digital

Katia Morosov Alonso  
Cristiane Koehler  
Organizadoras



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

Katia Morosov Alonso  
Cristiane Koehler  
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E  
FORMAÇÃO: PRÁTICAS E PESQUISAS  
NA/DA CULTURA DIGITAL

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Revisão:** Ana Lara Casagrande

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

Ed 24p

Educação, Tecnologias e Formação: práticas e pesquisas na/da cultura digital / Katia Morosov Alonso, Cristiane Koehler (organizadoras). – Curitiba : CRV, 2024.  
218 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-7072-5

ISBN Físico 978-65-251-7071-8

DOI 10.24824/978652517071.8

1. Educação 2. Tecnologias e Formação 3. Pesquisas - LêTece I. Alonso, Katia Morosov, org. II. Koehler, Cristiane, org. III. Título IV. Série

CDU 37

CDD 370

---

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Eduardo Pazinato (UFRGS)  
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élseo José Corá (UFFS)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lidia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Luciano Rodrigues Costa (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mariah Brochado (UFMG)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujjié (UNESPAR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



# SUMÁRIO

PREFÁCIO ..... 9

*Sérgio Roberto Kieling Franco*

APRESENTAÇÃO ..... 13

*Katia Morosov Alonso*

*Cristiane Koehler*

## CAPÍTULO 1

DA SALA DE AULA AO CIBERESPAÇO: TRILHAS DE APRENDIZAGEM E ECOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR ..... 19

*Rosana Abutakka Vasconcelos dos Anjos*

*Katia Morosov Alonso*

## CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CULTURA DIGITAL: UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO .... 35

*Danilo Garcia da Silva*

*Thatiany Soares Corrêa*

## CAPÍTULO 3

CÓDIGOS TRANSICIONAIS E AS RELAÇÕES RACIAIS DE GÊNERO NAS REDES SOCIAIS ..... 53

*Mory Márcia de Oliveira Lobo*

*Cristiano Maciel*

## CAPÍTULO 4

NARRATIVA TRANSMÍDIA EM UMA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NEGRA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES FEMINISTAS ANTIRRACISTAS ..... 75

*Marta da Conceição de Paula*

*Tereza Fernandes*

## CAPÍTULO 5

ENSINO MÉDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES: PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA FEMINISTA ..... 95

*Aline Debossan Velozo*

*Ana Lara Casagrande*

CAPÍTULO 6	
EXPLORANDO OS DIREITOS AUTORAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS POR MEIO DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA .....	111
<i>Juliane Chaneiko</i>	
<i>Cristiano Maciel</i>	
CAPÍTULO 7	
LETRAMENTOS DIGITAIS MOBILIZADOS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EAD NO <i>BLOG DO AVA</i> .....	129
<i>Iracema Cristina Fernandes</i>	
<i>Tereza Fernandes</i>	
CAPÍTULO 8	
AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS EM CONTEXTO DE CULTURA DIGITAL .....	149
<i>Jucileia Nascimento de Oliveira</i>	
<i>Danilo Garcia da Silva</i>	
CAPÍTULO 9	
EDUCAÇÃO/ABORDAGEM/PROGRAMA/MÉTODO STEAM/STEM/ISTEM NO ENSINO MÉDIO .....	171
<i>Alessandra Ferreira dos Santos</i>	
<i>Ana Lara Casagrande</i>	
CAPÍTULO 10	
DESENVOLVIMENTO HUMANO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRODUÇÕES DISCURSIVAS E SEUS SENTIDOS .....	191
<i>Gláucia Eunice Gonçalves da Silva</i>	
<i>Katia Morosov Alonso</i>	
ÍNDICE REMISSIVO .....	213

# PREFÁCIO

*Sérgio Roberto Kieling Franco<sup>1</sup>*

---

Foi com muita honra que recebi o convite para escrever este prefácio. Um livro organizado por amigas: Katia, que conheço há tanto tempo, que nas muitas conversas e debates, fui descobrindo essa mulher de fibra e que não deixo de apontar como uma referência para quem quer compreender a educação a distância a partir de reflexões consistentes, que vão muito além do mero elogio de um modo diferente de se fazer educação, e Cristiane, que tive o privilégio de ter tido como minha aluna na UFRGS, sempre sacudindo os lugares por onde passa, deixando a marca da sua dinamicidade e do seu otimismo. Ou seja, pessoas que fazem a diferença!

Mas não é só a amizade que move a honra desse posto de prefaciador. Também o fato de se tratar de um livro produzido por um grupo de estudos que lançou suas raízes na Universidade Federal de Mato Grosso, instituição pioneira na oferta de cursos de graduação a distância no Brasil e que sempre primou pela qualidade educacional, desde o tempo em que os materiais didáticos eram enviados aproveitando os caminhões que iam buscar leite nas fazendas, até hoje, em que a comunicação pela rede mundial de computadores dá conta desse processo e de muitos outros.

Os capítulos que compõem o livro apontam para o avanço tecnológico que invadiu nossas vidas e que se entrelaça com o processo educacional. Tal avanço se constitui em uma oportunidade e um desafio. No entanto, este é um livro que trata de Educação e quero me furtar a fazer uma pequena reflexão sobre esse tema.

A palavra “educar” tem uma etimologia difícil de definir. Há diferentes hipóteses sobre a origem dela e o que ela carrega na sua história. Pessoalmente, prefiro a ideia de que a palavra “educar” é parente da palavra latina “*educare*” que remete ao significado de amamentar, alimentar, cultivar. Ou seja, educar tem a ver com cuidar, com acompanhar, daí sua relação forte, especialmente na língua portuguesa (e em algumas línguas latinas), com a ideia de formação. Formação entendida como processo e não como constituição prévia ou resultado. Portanto, é muito mais que treinamento, instrução, ou ensino.

A formação se dá pela vivência. Vivenciar não é simplesmente passar pela experiência, é refletir sobre ela. É também enriquecê-la pela apropriação de conteúdos produzidos na história da humanidade. É projetar essa vivência para outras que virão. Por isso o processo educativo é tão desafiante, pois

---

1 Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

todo o processo de ensino, de instrução, e até de treinamento, enriquecidos ou não pela tecnologia, precisa ser acompanhado para se tornar um processo formativo e, portanto, educativo. Nesse processo de cultivo, de cuidado, há um paradoxo que parece ser intransponível: como formar uma geração nova para viver um mundo que ainda não existe, ainda mais, que esse processo educacional é, necessariamente, conduzido por pessoas que se formaram em um mundo que não existe mais?

O encontro geracional, próprio da educação, tem a ver com o encontro temporal da vida. É um consenso que, para se entender o tempo, o melhor é partir da abordagem de Santo Agostinho, que apontou que o passado existe apenas como memória, porque ele já passou e não existe mais. O futuro, por outro lado, só existe como projeção, pois ele ainda não aconteceu e, portanto, não existe. O que existe é apenas o presente, só que o presente é fugaz. Quando se diz “agora” esse agora já é passado. Ou seja, tempo é fluidez.

É como plantamos o futuro tendo como ponto de partida as nossas elaborações a partir do passado. Por isso, falar de educação e tecnologias, necessariamente remete à projeção de um futuro, que não pode ser tratado como algo já previsto ou previsível. Não sabemos o que virá a partir da inteligência artificial, por exemplo, e menos ainda de tecnologias que sequer conhecemos porque ainda não foram inventadas. Não sabemos o quanto a tecnologia vai evoluir para tornar nossa vida melhor ou pior.

A mesma tecnologia que é usada para salvar vidas, nos avanços de promoção da saúde, na previsão de catástrofes e na comunicação que aproxima todos os seres humanos, também é usada para destruir as vidas, seja nas guerras, seja pela destruição moral, que tem encontrado nas redes sociais um terreno fértil. Por isso, a maneira de se lidar com esse vir-a-ser da vida, do mundo, das civilizações, é pesquisando.

É tentando entender, no âmbito que nos interessa, o processo formativo que se dá frente aos desafios de se fazer educação em todos os níveis e modalidades, perpassada pelas contradições de nossa época para que a preparação para o futuro seja possível. Aqui está o sentido deste livro. Todos os capítulos relatam pesquisas que buscam nos ajudar a compreender a realidade, e, o mais importante, não olhando para uma realidade abstrata, mas para as realidades concretas das escolas, das relações entre os diferentes, de docentes, alunos e alunas situadas no tempo e no espaço.

O LêTece, como Grupo de Pesquisa, é um *lócus* aberto de discussão de temas variados que se cruzam, caracterizando sua interdisciplinaridade. A publicação desta coletânea de estudos é a celebração de um grupo de pesquisa longo, que não pode passar sem uma demarcação, tanto para assinalar a pujança da produção científica, como a provocação que essa produção nos

faz, para que a educação, em todas suas formas, nas mais diversas escalas – da política educacional à vivência da relação em sala de aula física ou virtual – atravessada por todas as tecnologias e por todas as diferenças, seja um processo de abertura para um futuro alimentado pela esperança de um mundo em que haja espaço e justiça para todos, em suma, um mundo melhor. Boa leitura!

Gravataí – RS, outubro de 2024.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# APRESENTAÇÃO

Como sabemos, a temática relacionada ao uso mais intenso das tecnologias digitais (TD), educação a distância (EaD) e formação é candente em nosso país. Com o intuito de contribuir com tal debate e reflexões nos propusemos a organizar o presente trabalho. Além disso, há outros objetos emergentes que surgem no campo da pesquisa em Educação. Assim, temáticas como ensino e aprendizagem com tecnologias, feminismos, gênero, STEM/STEAM, entre outros, são incorporados às pesquisas.

No ano de 2024 e considerando a produção do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação – LêTece – decidiu-se por dar espaço às suas recentes pesquisas.

O LêTece foi criado no ano de 2006 e foi certificado no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq no ano de 2008. Quase 20 anos de pesquisas que redundaram em muitas produções acadêmicas como dissertações, teses, artigos em periódicos, eventos congressos, organização de eventos e trabalhos veiculados pelo canal do grupo no YouTube. Toda produção devidamente registrada no site do grupo: [www.ufmt.br/letece](http://www.ufmt.br/letece). Fica o convite para que o visitem.

Exatamente pelo tempo e produções relevantes do grupo, organizamos a atual coletânea. Nesta obra, trouxemos egressos/as do grupo que atuam como professores/as das redes públicas de ensino em Mato Grosso, de modo a implicá-los/as em reflexões colaborativas sobre temáticas diversas, cujo eixo está na relação entre Educação, tecnologias, Educação a Distância, formação. A ideia foi a apresentar um panorama sobre estudos que permeiam as contradições e incertezas do momento atual.

Como os/as leitores/as poderão conferir, a base das reflexões do grupo tem por escopo a denominada “Cultura Digital” ou “Culturas Digitais”, considerando nossos modos de sentir, relacionarmo-nos, produzir e consumir, redundando em novos artefatos, linguagens, interações e mediações. Nessa perspectiva, as TD são entendidas como a “ponta de um iceberg”, incluindo os processos educativos com tecnologias, necessários de serem compreendidos num contexto de rápidas transformações.

Daí a importância dos capítulos da presente obra: a busca por problematizar, refletir e compreender as dinâmicas culturais/educacionais vivenciadas na contemporaneidade. Ela se compõe de 10 capítulos, descritos a seguir.

O capítulo 1 intitulado **“Da sala de aula ao ciberespaço: trilhas de aprendizagem e ecologias digitais no ensino superior”** tem como autoras Rosana Abuttaka Vasconcelos dos Anjos e Katia Morosov Alonso,

apresentando investigação sobre como a cultura digital e as tecnologias estão redefinindo as práticas de aprendizagem no ensino superior.

A partir de uma pesquisa doutoral qualitativa com estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso, examina-se a criação de ecologias de aprendizagem digitais e a reorganização das trilhas de aprendizagem com base em recursos digitais como vídeos, fóruns e aplicativos de mensagens. A teoria sócio-histórica de Vygotsky serve como sustento para analisar a mediação tecnológica e as interações sociais no ambiente educacional. Os resultados indicam que os estudantes vão além da sala de aula e transcendem os conteúdos recebidos pelos professores, utilizando-se do ciberespaço e das tecnologias digitais como ecossistemas de aprendizagem flexíveis e dinâmicos.

O capítulo 2 nominado “**Práticas pedagógicas e cultura digital: um olhar a partir da análise das tendências no processo educativo**”, de autoria de Danilo Garcia da Silva e Thatiany Soares Correa, tem por foco a pandemia da covid-19. Assim, ao relevarem algumas das principais transições sofridas por nossa sociedade, afirmam que o período pandêmico seria um dos primeiros itens relevantes a serem considerados recentemente no campo educacional. Pois foi um período que, dentre outros, ficou marcado pela necessidade do distanciamento físico, o qual implicou em diversas mudanças em todas as áreas do conhecimento e do fazer humano.

Na educação, em meio a todos os desafios impostos, recobrou-se buscar maneiras outras para a retomada das atividades educacionais, logo, para a efetivação de práticas pedagógicas que teriam nas tecnologias digitais as possibilidades necessárias para isso. Assim, este estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado, objetivou refletir sobre as tendências pedagógicas do cotidiano escolar implicadas nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Teve como participantes os professores atuantes no ensino fundamental em escola pública da região de Cuiabá-MT. Nas análises realizadas, os dados revelam a emergência de conexões entre a sala de aula e as tecnologias digitais, que surgem como tendências na ação docente em contexto de Cultura Digital. Emergindo, ainda, a reconfiguração das práticas pedagógicas na contemporaneidade, implicando escola, como espaço legítimo de discussão sobre as temáticas que gravitam e se fazem como alicerce dessa cultura.

O terceiro capítulo, cujo título é “**Códigos transicionais e as relações raciais de gênero nas redes sociais**”, escrito por Mory Márcia de Oliveira Lobo e Cristiano Maciel, é contextualizado como ensaio teórico, tratando de como as relações raciais de gênero na rede social *Facebook*, são transversalizadas por produções discursivas em uma linha intermediária entre a produção do discurso e o posicionamento discursivo em rede.

Para os autores, esse processo intermediário é chamado de *Códigos Transicionais*, funcionam por meio de gatilhos emocionais de imagem e linguagem, partindo da ideia de que a *Cosmovisão* de pessoas pretas foi fragmentada pela colonização via um discurso de *Biopoder*. Dessa forma, uma nova linguagem libertária transversalizada para a descolonização discursiva vem ganhando força pela comunicação em rede, implicando potência nesse sentido. Os estudos apresentados fizeram parte de uma tese de doutorado.

O trabalho intitulado “**Narrativa transmídia em uma literatura infanto juvenil negra: práticas pedagógicas e formação de professores feministas antirracistas**”, que integra o capítulo 4 é de autoria de Marta da Conceição de Paula e Tereza Fernandes. O trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação. Teve como objetivo compreender as apropriações de letramentos digitais literários mobilizados por crianças em narrativas transmídias e refletir as contribuições para as práticas pedagógicas de professores. Com a pesquisa-formação, foi desenvolvido um dispositivo de transmidiação literária em um processo formativo dialógico e reflexivo com as noções de raça e gênero.

A literatura infantojuvenil negra oportunizou a leitura crítica da realidade, a desconstrução de pensamentos racializados e espaços de poder. As autoras concluem que o trabalho potencializou letramentos raciais, ampliando o imaginário social e, nele, perspectivas históricas.

O capítulo 5, “**Ensino médio e práticas pedagógicas das docentes: problematização a partir da perspectiva feminista**”, escrito por Aline Debosan Velozo e Ana Lara Casagrande, apresenta as investigações produzidas na dissertação de mestrado “O Feminismo na Educação: da Feminização do Magistério ao Protagonismo das Mulheres nas Escolas” desenvolvida pela por Aline Velozo, sob orientação da Prof. Dra. Ana Lara Casagrande, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Com objetivo de compreender como a atuação de mulheres na docência pode contribuir para a construção de uma educação crítico-emancipatória, a referida pesquisa buscou estabelecer relações entre a perspectiva feminista e a educação, produzindo, para isto, um estudo de caso no município de Cuiabá-MT, entre os anos de 2021 e 2023, com mulheres docentes do ensino médio da rede pública estadual. No recorte apresentado, pesquisadora e orientadora revisitam os estudos produzidos na dissertação, buscando estabelecer novos diálogos sobre os resultados obtidos, à luz das dinâmicas de gênero e poder da sociedade, que também são foco das investigações da pesquisadora em seu doutorado, em andamento, na área dos Estudos de Cultura Contemporânea.

Com o título “**Explorando os Direitos Autorais em contextos educacionais por meio de uma revisão sistemática de literatura**” escrito por

Juliane Chaneiko e Cristiano Maciel, o capítulo 6 da presente obra, brinda-nos com uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), fruto de uma dissertação de mestrado. Argumentam que a problemática para a pesquisa teve por base a ideia de que os direitos autorais são regidos no Brasil, pela Lei 9.610/98, que garante ao autor o direito de paternidade sobre a obra, a integridade, o direito de publicá-la e até retirá-la de circulação se assim desejar. No entanto, com a popularização da internet e, por consequência, a facilidade de acesso e distribuição de conteúdos, é crescente violação dos direitos do autor.

Na esteira disso e considerando o âmbito educacional, e pandemia da covid-19, obrigou docentes e discentes a se adaptarem a uma nova realidade de ensino para que fosse possível a continuidade do ano letivo. Assim, a tecnologia surgiu como uma das principais soluções para amenizar os problemas educacionais causados pelo isolamento. Foi nesse contexto que a educação aderiu ao Ensino Remoto.

Com isso, professores passaram a produzir e compartilhar material em plataformas online, bem como utilizar material de terceiros, para atender a demanda de seus alunos. Neste contexto, conforme os autores, é de suma importância que os docentes tenham conhecimento sobre a Lei dos Direitos Autorais (LDA), para não a infringir. Disso resultou este trabalho. Os autores identificaram pesquisas que abordassem os direitos autorais na educação no interstício temporal de 2011 a 2021 divulgados nas principais fontes científicas para o caso. A partir dos resultados apresentam tendências e as discussões que mais vicejam nesse contexto.

O sétimo capítulo da obra tem como título **“Letramentos digitais mobilizados por estudantes de Pedagogia EaD no blog do AVA”**, é de autoria de Iracema Cristina Fernandes e Tereza Fernandes. Ele apresenta estudo que investigou os usos e apropriações das tecnologias digitais por estudantes de Pedagogia ofertado por meio da Educação a Distância (EaD). As autoras problematizam sobre o como os letramentos digitais em perspectiva social e abordagem crítica implicam na formação. Com base na pesquisa-formação e multirreferencial apresentam análises de narrativas, dialogando com diversas dimensões dos letramentos digitais e com fenômenos como comunicação ubíqua, multimodalidade, *Fake News*, *games* e avatares. O estudo conclui que as tecnologias digitais potencializam os letramentos existentes e impulsionam o surgimento de novos, desafiando os processos formativos a constantes atualizações.

Compreendendo a escola como espaço de práticas sociais e culturais que correspondem ao que chamamos de cultura digital, o capítulo 8, que tem como título **“Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Práticas em Contexto de Cultura Digital”**, é de autoria de Jucileia Nascimento

de Oliveira e Danilo Garcia da Silva. Nele, traz-se a análise sobre a relação entre o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a aplicação da Prova Cuiabá. Por meio de abordagem qualitativa de caráter exploratório descritivo, partiu-se de análise documental, seguido dos instrumentos questionário e entrevista semiestruturada.

O lócus da pesquisa foram escolas da rede pública municipal de educação tendo professores pedagogos como participantes da pesquisa. Os resultados indicam presença de práticas avaliativas voltadas para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, os resultados da Prova Cuiabá têm maior visibilidade sobre as provas bimestrais decorrentes, realizadas pelos professores.

O capítulo 9, “**Educação/Abordagem/Programa/Método STEAM/STEM/ISTEM no Ensino Médio**”, de autoria de Alessandra Ferreira Santos e Ana Lara Casagrande, apresenta uma revisão de literatura, desenvolvida na dissertação de mestrado intitulada “Novo Ensino Médio e Inovação Pedagógica: Desafios para a Prática Docente”. A pesquisa investigou as práticas pedagógicas de docentes do Ensino Médio diante da reforma educacional e dos princípios do Movimento STEAM, utilizando uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, com Pesquisa Participante, realizada em uma escola pública de Primavera do Leste-MT com docentes do Ensino Médio integral. O artigo discute tendências emergentes no sistema educacional e suas relações com a educação STEAM/STEM/iSTEM.

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura entre abril e junho de 2023, com busca de artigos nas bases *Education Resources Information*, *Science Direct* e *Scopus*, identificando 444 artigos: 158 da Science Direct, 243 da ERIC e 43 da Scopus. Após análise de títulos e resumos, 70 artigos foram lidos na íntegra, resultando em uma amostra final de 10 artigos. Os resultados indicam que práticas STEAM promovem integração transdisciplinar entre docentes, com destaque para robótica, *drones* e nanotecnologia. Para evitar abordagens simplistas, as autoras indicam a importância da compreensão das possibilidades da STEAM antes de sua adoção como política educacional.

O capítulo 10, cujo título é “**Desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual: produções discursivas e seus sentidos**”, das autoras Glaucia Gonçalves e Katia Morosov Alonso, não tem por objeto as TD ou a EaD. Entretanto, ao problematizar o desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual a partir das políticas educativas produzidas e circulantes no contexto escolar com foco nas práticas articulatórias entre os diferentes elementos do contexto escolar, o trabalho expressa possibilidades de outras análises junto ao grupo.

O estudo reconhece a deficiência intelectual marcada por características biológicas, mas eminentemente produzida nas relações sociais. O objeto de estudo foi investigado a partir da interseção da teoria do discurso de Laclau e da etnografia pós estruturalista. A pesquisa utilizou como fonte: os documentos oficiais, anotações, escritos, narrativas, entrevistas, relatórios e fotografias. As análises apontaram que o contexto escolar, enquanto campo de discursividade, produz discursos de segregação, integração e inclusão em torno da deficiência intelectual. De tal maneira, o desenvolvimento humano não tem um significado fixo, mas sentidos que flutuam entre tais discursos.

Como pode ser observado, as pesquisas “passeiam” por temáticas atuais, em tessituras que nos constroem a pensar sobre presentes/futuros da Educação. Problematizar as realidades vivenciadas pelos/as professores/as, como as aqui trabalhadas, implica reconhecer que as incertezas sobre nossos cotidianos educacionais, mesmo em caráter mais regional, vêm evidenciadas, sem dúvida, pelas contradições universais que marcam pontos de inflexão nos para os processos de formação.

Esperamos que a presente obra se preste a inspirar e contribuir com novas pesquisas sobre Educação e o uso/apropriação das TD e EaD.

Cuiabá (com todos os problemas climáticos que a capital de Mato Grosso vive nos últimos dois meses), outubro de 2024.

*Katia Morosov Alonso*  
*Cristiane Koehler*

# CAPÍTULO 1

## DA SALA DE AULA AO CIBERESPAÇO: TRILHAS DE APRENDIZAGEM E ECOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

Rosana Abutakka Vasconcelos dos Anjos<sup>1</sup>  
Katia Morosov Alonso<sup>2</sup>

---

### 1. Início e Contexto

Nos últimos anos, o conceito de *cultura digital* tem se tornado central para entender as transformações nas práticas educacionais. A cultura digital, conforme definido por autores como Gere (2008) e Lévy (1999), é um constructo humano que interliga os diversos cenários e contextos da sociedade, mediante o uso intenso e contínuo das tecnologias, cria e amplia novas oportunidades, inclusive, para uma aprendizagem colaborativa e mediada pela tecnologia.

O rápido avanço dos recursos digitais e a ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação estão, portanto, transformando os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem. No ensino superior, em particular, é notório que os estudantes estão utilizando intensamente as tecnologias digitais para reorganizar suas práticas de estudo e acessar informações de maneira flexível e personalizada. Essas mudanças refletem a crescente integração entre os espaços físicos da sala de aula e os ambientes virtuais, que permitem novas formas de interação e aprendizagem colaborativa.

- 
- 1 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduação em Pedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação. Membro do Grupo de Pesquisa: Laboratório de Estudos sobre Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação – LêTece. Professora de cursos na modalidade a Distância da UAB/UFMT. Autora de Materiais Didáticos/Livros para cursos a Distância. Diretora de Educação Profissional no SENAC-MT (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8847-788X>; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0439428369048408>; e-mail [rosanaabutakka@gmail.com](mailto:rosanaabutakka@gmail.com).
  - 2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora titular aposentada, atuando como Pesquisadora Associada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Instituto de Educação da UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – LêTece. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3326858103129656>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7125-664X>. E-mail: [katia.ufmt@gmail.com](mailto:katia.ufmt@gmail.com).

Como afirma Serres (2018), a mobilidade permeia o cenário educativo e, pelo advento da internet, a sala de aula se distribui por todo lugar, o saber se espalha em um espaço descentrado e de movimentação livre, ocorrendo o aprender nessa troca distribuída e descentralizada. Assim, é possível reconhecer que o avanço tecnológico contemporâneo está impactando os modelos educacionais convencionais, com a premissa de que o processo de aprendizado não se limita ao espaço físico das instituições, mas se expande por outros ambientes, ampliando e convergindo novas possibilidades de aprendizagem, especialmente por meio da internet.

Com o fito de examinar as práticas de aprendizagem dos estudantes do ensino superior, e entender como se organizam nos seus processos de aprender a partir do uso de informações e recursos educacionais disponíveis na internet, o estudo parte do pressuposto de que a aprendizagem formal atravessa o fenômeno do transbordamento, ultrapassando as estruturas físicas da sala de aula e migrando para o espaço virtual. Dessa forma, o aprendizado adquire uma característica de fluidez, alinhada à lógica da cultura digital.

É oportuno destacar que este artigo, resultado de uma pesquisa doutoral no campo da educação, concluída no ano de 2021 e intitulada *Cultura Digital e Aprendizagens: a transcendência dos espaços instituídos na formação no ensino superior*, tem por objetivo compreender como os processos de aprendizagem formal de estudantes de graduação são estruturados com base na utilização de diversos tipos de informações e recursos educacionais encontrados na internet.

Em vista disso, foram selecionados como lócus 11 cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no campus de Cuiabá. A partir de critérios previamente estabelecidos e com base nas respostas de um questionário eletrônico, 31 estudantes foram selecionados para participar da etapa de entrevistas semiestruturadas, dos quais 15 também participaram da etapa de observação. Essa abordagem permitiu identificar e mapear as Trilhas de Aprendizagem, representando o percurso de cada estudante no desenvolvimento das atividades programadas em seus respectivos cursos.

A justificativa para este estudo decorre da necessidade de compreender como a cultura digital está reorganizando as práticas de aprendizagem no ensino superior. Além disso, o estudo se baseia na teoria sócio-histórica de Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais mediadas para a construção do conhecimento. Ao investigar como as tecnologias digitais atuam como mediadoras no processo de aprendizagem, esta pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais ampla das novas ecologias de aprendizagem no contexto educacional contemporâneo.

## 2. Cultura Digital e Ecologias Digitais de Aprendizagem

No tempo atual, é perceptível que as práticas envolvidas nos processos de aprendizagem dos estudantes de graduação, em geral, se baseiam na combinação de espaços, recursos tecnológicos e interação humana, tanto presencial quanto on-line. Esse fenômeno que é característico da cultura digital, possibilita a convergência de textos e contextos, e guarda relação simbiótica com as interações sociais que sempre permearam o aprendizado humano.

A questão da aprendizagem esteve circunscrita na pesquisa entre teorias e abordagens, visando compreender e conectar os caminhos e direções tomados pelos estudantes em seus momentos de estudo, assim como a relação estabelecida com o uso das tecnologias digitais em seus processos de construção do conhecimento.

Portanto, a teoria sócio-histórica guiou o percurso da pesquisa, ajudando a elucidar como a aprendizagem dos estudantes observados é organizada, com foco nas relações sociais envolvidas nesse contexto, especialmente nos elementos de interação e mediação, essenciais para a construção do conhecimento.

Em vista disso, Fichtner (2010, p. 7-8), expressa que a abordagem de Vygotsky oferece uma “perspectiva holística, que se opõe rigorosamente a qualquer forma de reducionismo”, ou seja, processos complexos não podem ser simplificados a processos elementares. Dessa forma, “a abordagem histórico-cultural apresenta uma visão interdisciplinar ou multidisciplinar com ênfase no aspecto social”.

Nesse sentido, é oportuno destacar que a teoria de Vygotsky oferece ainda uma base teórica sólida para entender o papel da mediação tecnológica na aprendizagem. Vygotsky (2007) argumenta que a aprendizagem é um processo mediado, no qual as interações sociais desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento. No contexto digital, essa mediação é ampliada pelas tecnologias, que atuam como intermediárias nas interações entre os estudantes e os recursos educacionais.

A mediação tecnológica permite que os estudantes interajam com seus pares e professores em tempo real, independentemente de suas localizações geográficas. Essa nova dinâmica de interação transforma a maneira como o conhecimento é construído, permitindo que a aprendizagem ocorra de modo mais fluido e distribuído. Além disso, a mediação tecnológica facilita o acesso a novos saberes e promove a criação de comunidades virtuais de aprendizagem.

Não obstante, compreender a cultura digital foi uma etapa essencial ao longo do estudo, considerando que os estudantes envolvidos são reconhecidos como participantes ativos da cultura contemporânea, especificamente da cultura digital. Assim, o processo e a organização da aprendizagem estão

inseridos nesse contexto, no qual o digital permeia e influencia diretamente as práticas educacionais.

Dessa forma, é possível aludir que a cultura digital se refere à transformação da sociedade impulsionada pelas tecnologias de informação e comunicação. No contexto educacional, a cultura digital altera a maneira como os estudantes acessam informações e organizam seus processos de aprendizagem. A internet, por exemplo, oferece uma vasta gama de recursos educacionais, como vídeos, textos digitais e fóruns de discussão, que permitem aos estudantes criarem trilhas de aprendizagem personalizadas.

Segundo Gere (2008), a cultura digital não é apenas uma consequência da tecnologia, mas uma forma de pensar e agir que é moldada pela interação com essas tecnologias. Essa cultura tem impacto direto na forma como o conhecimento é produzido e disseminado, permitindo que os estudantes transcendam os limites da sala de aula tradicional e acessem informações em tempo real, interagindo com colegas e professores em ambientes virtuais.

Ademais, Lemos (2015) destaca os aspectos das relações e conexões que surgem a partir de práticas sociais emergentes em interação com as tecnologias, o que nos insere em uma cultura de conexão generalizada, promovendo novas formas de mobilidade social e de apropriação do espaço urbano. Contudo, o autor ressalta que a cibercultura é formada pela convergência entre o social e o tecnológico, “não sendo um determinismo social ou tecnológico, mas um processo simbiótico, onde nenhuma das partes impõe um controle absoluto sobre a outra” (Lemos, 2015, p. 90).

Por esse motivo, a cultura digital é um constructo humano que, na atualidade, está incorporada aos mais diversos campos da sociedade, por intermédio do uso intenso das tecnologias, ela aflora e se incorpora ao nosso cotidiano de modo processual. Pensando assim, há uma necessidade de continuar questionando o cenário digital que vivenciamos. (Anjos, 2021).

Dentro dessa dinâmica, é pertinente considerar o fluxo e a fluidez do ciberespaço, alinhando-se ao que Lemos (2015, p. 128) descreve como um espaço sem dimensões, um universo de informações que pode ser navegado de forma instantânea e reversível. Caracterizado pela ubiquidade, pelo tempo real e pela ausência de um espaço físico, o ciberespaço integra o processo de desmaterialização do espaço e da instantaneidade temporal contemporânea.

Então, pode-se conceber que o ciberespaço, devido à sua natureza intrínseca, viabiliza uma “ecologia cognitiva, que abriga diversas formas de inteligência ativa em um coletivo cosmopolita, dinâmico, aberto, atravessado por individualizações auto-organizadoras locais e marcado por singularidades em constante mutação” (Lévy, 1993, p. 151-152).

Nesse contexto, é fundamental entender essa interconexão ecológica do conhecimento por meio do conceito de ecologia da aprendizagem, especialmente ao considerar o ambiente on-line como facilitador para criar e concretizar diversos contextos de aprendizagem, fazendo uso de interações e da utilização de diferentes recursos digitais.

O conceito de ecologias de aprendizagem, conforme proposto por Barron (2006), refere-se ao conjunto de contextos físicos e virtuais onde a aprendizagem ocorre. E, as ecologias de aprendizagem digitais são caracterizadas pela interconexão entre os recursos tecnológicos e as interações sociais, permitindo que os estudantes criem redes de conhecimento flexíveis e dinâmicas. No ensino superior, as tecnologias digitais permitem que os estudantes acessem informações de múltiplas fontes, criando trilhas de aprendizagem que vão além dos limites físicos da sala de aula.

Desse modo, o contexto da cultura digital permite que essas ecologias sejam mais inclusivas e diversificadas, oferecendo aos estudantes a possibilidade de personalizar suas trilhas de aprendizagem de acordo com suas necessidades e interesses. Além disso, a interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais permite uma aprendizagem colaborativa, na qual os estudantes podem compartilhar informações e trabalhar em conjunto para resolver problemas acadêmicos.

Por conseguinte, as ecologias digitais referem-se à ideia de que o processo de aprendizagem, especialmente na conjuntura da cultura digital, ocorre em múltiplos contextos interconectados. O conceito de ecologia é utilizado para enfatizar que a aprendizagem não é confinada a um único ambiente (como a sala de aula tradicional), mas acontece em uma rede dinâmica de espaços físicos e virtuais, recursos, ferramentas e interações.

Em uma ecologia digital, os elementos de tecnologia, mídias digitais, plataformas de interação e redes sociais desempenham um papel central no acesso à informação, na construção do conhecimento e na colaboração entre os participantes. Esses elementos estão interligados e em constante evolução, permitindo que os estudantes personalizem suas trilhas de aprendizagem e colaborem com outros de maneira mais flexível e dinâmica.

Com base nessas apreensões, e nas demais que se encontram integralmente na tese, foi conduzido o percurso investigatório da pesquisa.

### 3. Percursos e Evidências

Conduzida com base na abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), a pesquisa apoiou-se na metodologia de observação participante (Atkinson; Hammersley, 1998) e a técnica de coleta de dados por meio de entrevistas e

diário de campo. Sendo a análise dos dados fundamentada na teoria histórico-cultural (Vygotsky, 2007), com ênfase nos aspectos de interação e mediação.

A partir dos estudantes selecionados, sendo 15 na fase de observação, é importante destacar que foram estabelecidas diretrizes para garantir a coleta de dados consistente e alinhada aos objetivos da pesquisa. Cada estudante foi observado em uma situação educativa específica, seja no desenvolvimento de exercícios, na preparação para seminários ou na elaboração de trabalhos. O cenário observado sempre estava relacionado a essas atividades, realizadas após as aulas regulares. Os dados foram coletados ao longo de um período de seis meses, permitindo uma análise aprofundada das práticas de estudo dos participantes.

Ao revisar informações e artefatos coletados, como os diários de campo, formulários de apoio e relatórios sintetizados, foi possível identificar três dimensões de análise que representam o que foi observado no campo da pesquisa: Recursos Educacionais; Percurso de Aprendizagem e Relação Humanos-Tecnologias.

Com base no que foi revelado no decorrer do percurso investigatório, a primeira dimensão da observação, Recursos Educacionais, destaca que os estudantes recorrem com frequência a diversos materiais digitais, com textos digitais, sites e vídeos sendo os recursos mais presentes em suas rotinas de estudo. Utilizando seus notebooks e smartphones, esses estudantes transcendem os espaços físicos e adentram os ambientes digitais, organizando suas práticas de aprendizagem por meio desses recursos educacionais.

Na segunda dimensão, Percurso de Aprendizagem, observa-se que os trajetos percorridos pelos estudantes na internet para localizar informações, buscar recursos educacionais ou interagir seguem caminhos semelhantes. A maioria utiliza o motor de busca Google, acessa vídeos exclusivamente pelo YouTube e interage com seus colegas por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

A análise da terceira dimensão, Relação Humanos-Tecnologias, revela que os estudantes mantêm uma relação intrincada com as tecnologias. Embora interajam presencialmente com seus colegas, as tecnologias desempenham um papel constante em suas ações e são uma parte integral do seu processo de aprendizagem. Essa simbiose com as tecnologias, evidenciada pelo uso contínuo de dispositivos conectados à rede digital, sustenta de maneira clara a organização de suas práticas de estudo. Contudo, essa relação não substitui as interações humanas, mas as complementa e fortalece, à medida que os ambientes on-line oferecem novas oportunidades para a manifestação das interações sociais.

Com base nessas dimensões, as interações on-line tornaram-se uma prática frequente entre os estudantes (Bruno, 2007). Por meio das tecnologias, especialmente do *WhatsApp*, eles mantinham um diálogo constante e direto com

seus colegas. Essas interações ultrapassavam os limites físicos, alcançando os espaços virtuais, e maioria das trocas comunicacionais, discussões sobre atividades, intercâmbio de informações e colaboração para o aprendizado aconteciam.

Todo esse conjunto de recursos e suas relações, conformou as Trilhas de Aprendizagem, observadas na pesquisa, que refletem a maneira como os estudantes utilizam as tecnologias digitais para acessar informações e interagir com seus pares e professores. E, de modo geral, as trilhas de aprendizagem dos estudantes observados iniciam com o acesso a materiais digitais, como vídeos educativos, textos on-line e fóruns de discussão. Esses recursos são utilizados como ponto de partida para aprofundar o conteúdo discutido em sala de aula e criar conexões com outros tópicos relevantes.

A hibridização das práticas de estudo foi uma característica central das trilhas de aprendizagem observadas na pesquisa. Os estudantes combinaram o uso de tecnologias digitais com atividades presenciais, criando uma abordagem híbrida para a aprendizagem. Após as aulas presenciais, muitos estudantes relataram que utilizam a internet para acessar vídeos, participar de fóruns de discussão e consultar textos digitais, ampliando o conteúdo discutido em sala de aula para o ciberespaço.

Essa abordagem híbrida reflete a crescente integração das tecnologias digitais no ensino superior e a centralidade dessas tecnologias na organização do conhecimento dos estudantes. A combinação de recursos on-line e off-line permite que os estudantes personalizem suas trilhas de aprendizagem e adaptem suas práticas de estudo às suas necessidades e preferências individuais.

A interação colaborativa foi uma característica central das trilhas de aprendizagem observadas na pesquisa. Os estudantes relataram que as interações on-line, principalmente por meio de grupos de estudo virtuais, desempenham um papel crucial na construção do conhecimento. Esses grupos de estudo permitem que os estudantes compartilhem informações, discutam tópicos de aula e trabalhem em conjunto para resolver problemas acadêmicos.

As interações on-line não são apenas uma extensão das interações presenciais, mas criam novos espaços de aprendizagem colaborativa. O ciberespaço, com suas possibilidades de interatividade e conectividade, permite que os estudantes colaborem de maneira mais eficaz e dinâmica, superando as limitações impostas pelo espaço físico da sala de aula.

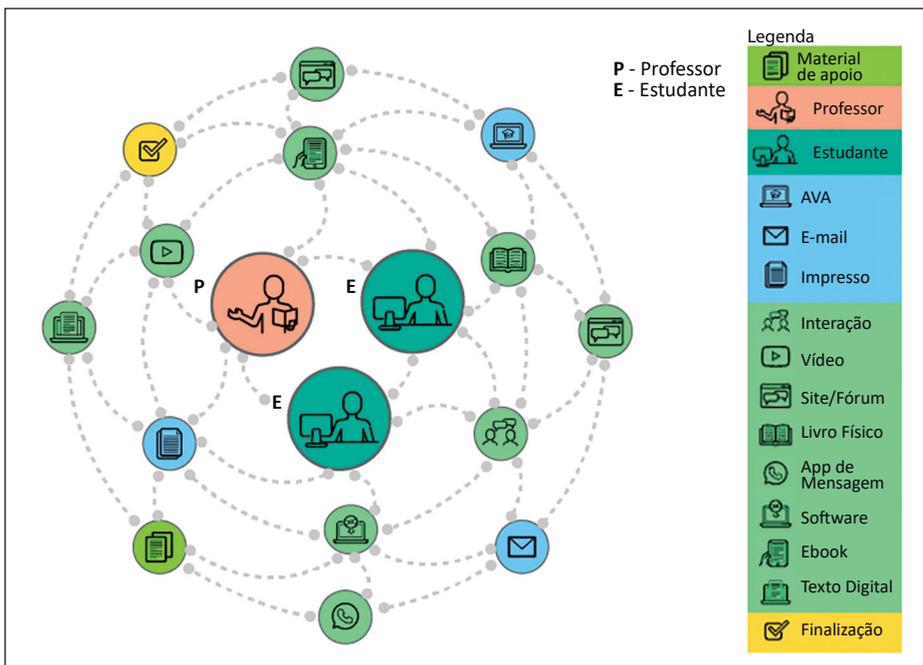
Nesse cenário de ações, as mediações tecnológicas foram observadas como elementos essenciais na aprendizagem, uma vez que as relações com as tecnologias e o uso de recursos digitais serviram como mediadores no processo de construção do conhecimento dos estudantes. Assim, é plausível entender que a interação social e a mediação da aprendizagem, no contexto da cultura digital, se ampliam para incluir a interação on-line e a mediação tecnológica.

Esse entendimento se alinha à teoria histórico-cultural de Vygotsky, que postula que a aprendizagem é construída pelas interações entre os indivíduos e seu ambiente externo, incluindo o ambiente on-line. No decurso dessas interações mediadas, o aprendizado se torna mais indireto e passa a ser influenciado pelas tecnologias.

Dado que a pesquisa partiu da premissa de que a aprendizagem formal vai além das estruturas físicas da sala de aula e se expande para o espaço virtual, conclui-se que o aprendizado adquire uma característica de fluidez, condizente com a lógica da cultura digital e da ecologia da aprendizagem. Dessa forma, a ecologia da aprendizagem observada se fundamenta na visão de Barron (2006), que reconhece a multiplicidade de contextos presentes nos espaços físicos e virtuais, permitindo que as relações e interações sociais ofereçam amplas oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

A Figura 1 representa o ecossistema formado pelos estudantes em suas Trilhas de Aprendizagem. A combinação de diversos artefatos tecnológicos, em uma relação de interação e mediação com seus pares, compõe um conjunto orgânico, múltiplo e complexo, no qual os processos de aprendizagem são estabelecidos por meio da teia formada por objetos, percursos e relações entre humanos e tecnologias.

**Figura 1 – Ecologia da Aprendizagem na Cultura Digital**



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Por meio das conexões entre recursos educacionais, artefatos tecnológicos e os sujeitos envolvidos no processo educativo, o conhecimento é construído dentro dessa rede digital de interações e associações. Assim, a ecologia da aprendizagem abrange uma multiplicidade de cenários que favorecem o aprendizado e, com o apoio das tecnologias digitais, esses cenários podem expandir-se e transcender os limites dos espaços físicos, alcançando os ambientes virtuais.

Conforme Pischetola e Miranda (2021), considerar a ecologia na educação abre possibilidades para uma inovação educacional, promovendo uma mudança no sistema de ensino que construa pontes entre os processos de formação que ocorrem em diferentes espaços e tempos. A perspectiva em rede, baseada nas múltiplas interações nos espaços educativos e no ciberespaço, é um princípio fundamental da ecologia da aprendizagem.

Nesse sentido, essa rede de interações e a transcendência observada permitem vislumbrar que a abertura da aprendizagem é uma possibilidade plenamente viável na cultura digital. Sob essa perspectiva ecológica, que integra cenários e recursos variados, o processo de aprendizado não se limita a um único espaço ou a um único tipo de recurso, mas ocorre por meio da combinação desses elementos, resultando em uma transposição para uma prática distribuída, fluida e aberta no ciberespaço. Trata-se de uma rota em constante construção.

No entanto, é importante estarmos atentos ao que se revela, no sentido de proporcionar a esses estudantes uma conscientização sobre o conjunto de artefatos e serviços que influenciam e direcionam suas atividades na rede digital. Dessa forma, eles poderão questionar e refletir criticamente sobre o uso dessas tecnologias, fazendo escolhas conscientes, inclusive considerando alternativas a esses serviços, que não necessariamente pertencem às grandes corporações da *web*.

#### 4. Algumas Considerações

Os resultados desta pesquisa indicam que os jovens estudantes estão em sinergia com a cultura digital, demonstrando que eles não são apenas usuários das tecnologias, mas também participantes ativos na produção dessa cultura. Pelas suas vivências estudantis e do uso contínuo de tecnologias digitais, os estudantes tornam-se sujeitos interativos e integrados a esse processo. Os professores, por sua vez, embora aparentemente alinhados à cultura digital, por vezes ainda encontram dificuldades em integrar plenamente essas tecnologias ao contexto educacional institucional de maneira significativa.

Observa-se uma dicotomia entre o que os estudantes vivenciam em seus cotidianos e o que experimentam nas salas de aula. Fora do ambiente acadêmico formal, é comum que os estudantes naveguem na internet, interajam on-line e consumam diversos recursos digitais. No entanto, nas instituições de ensino, a prática pedagógica convencional ainda não se adequou totalmente a essa nova realidade, muitas vezes limitando o uso dessas tecnologias e não acompanhando a velocidade das transformações digitais. Alguns estudantes relataram, inclusive, que “a sala de aula ainda é um espaço fechado”, evidenciando o descompasso entre a educação formal e as vivências digitais que já permeiam suas rotinas.

Outro ponto que merece destaque é o consumo quase irrefletido de serviços digitais oferecidos por grandes corporações, como Google e YouTube, ambos pertencentes à *Alphabet Inc.*, além do uso intensivo do *WhatsApp*, de propriedade da Meta (*Facebook*). Os estudantes utilizam esses recursos amplamente, sem questionar suas implicações, levantando a necessidade de uma formação mais crítica em relação ao uso dessas ferramentas. O letramento digital torna-se crucial nesse cenário, para os estudantes poderem desenvolver a capacidade de discernir e avaliar criticamente os serviços que utilizam, tendo autonomia para escolher alternativas a essas grandes empresas tecnológicas (Anjos, 2021).

Portanto, é imprescindível promover uma conscientização que vá além do uso instrumental das tecnologias, capacitando os estudantes a questionarem os impactos e limites dessas ferramentas em sua formação. Apenas por meio dessa reflexão crítica será possível construir um ecossistema educacional que realmente favoreça o desenvolvimento de uma aprendizagem inovadora, reflexiva e autônoma.

Este estudo contribui para o entendimento das ecologias de aprendizagem, mostrando como elas são construídas no contexto da cultura digital. Ao transcender os processos tradicionais de ensino, os estudantes adotam práticas que mesclam o físico e o digital, construindo novos caminhos de aprendizado que refletem o mundo contemporâneo. No entanto, essa pesquisa também aponta para a necessidade de uma reestruturação da educação, que ainda segue na maioria ancorada em modelos analógicos, incapazes de dialogar plenamente com as demandas do digital.

A pandemia de covid-19 tornou essas questões ainda mais evidentes. A súbita transição para o ensino remoto revelou as fragilidades do sistema educacional brasileiro em termos de infraestrutura e preparo tecnológico. Embora a pandemia tenha impulsionado o uso de tecnologias digitais na educação, também ficou claro o quanto nosso país é desigual no acesso a esses recursos (Anjos 2021). O deslocamento das tecnologias de uma escolha para

uma necessidade urgente escancarou as limitações de muitos professores e instituições, que não estavam preparadas para integrar efetivamente essas ferramentas de maneira pedagógica e significativa.

Assim, é urgente que a educação se reinvente, não apenas com a adoção de tecnologias, mas também com um olhar crítico sobre como essas tecnologias são utilizadas e como podem contribuir para o desenvolvimento de estudantes que não apenas consumam, mas compreendam e questionem o mundo digital ao seu redor. Somente dessa forma será possível criar uma educação que esteja em sintonia com as práticas sociais contemporâneas e que promova uma aprendizagem de qualidade, capaz de preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e interconectada.

## **5. Discussões Ampliadas Pós-Pesquisa – Expressar É Preciso!**

A análise dos dados desta pesquisa evidencia o papel central que as tecnologias digitais vêm desempenhando na reorganização das práticas de aprendizagem dos estudantes no ensino superior. A observação das trilhas de aprendizagem revela que os estudantes utilizam intensivamente recursos digitais, como vídeos, textos on-line, fóruns e aplicativos de mensagens, para acessar informações e interagir com seus pares e professores. Essa reorganização reflete a crescente importância da cultura digital na educação, que está criando ecologias de aprendizagem flexíveis e dinâmicas, permitindo que o conhecimento seja construído de forma fluida e interativa. No entanto, essa evolução tecnológica na educação superior ainda não é acompanhada, de maneira robusta e eficaz, pelo sistema educacional brasileiro na totalidade, que enfrenta uma série de desafios críticos.

Embora o uso de tecnologias digitais já seja uma realidade em várias instituições de ensino superior, é preciso reconhecer que a educação brasileira, de forma geral, ainda configura cenários analógicos em um mundo imerso no digital.

Essa dificuldade vai além da falta de equipamentos e conectividade; ela reflete uma falha estrutural em adaptar os currículos e as práticas pedagógicas às demandas do século XXI. Não basta fornecer tablets, notebooks e acesso à internet; é necessário repensar a maneira como o ensino é estruturado, tornando-o mais interativo, colaborativo e centrado no aluno, e não apenas na figura do professor como o detentor exclusivo do conhecimento.

Ter tecnologia em sala de aula não significa que estamos promovendo uma educação de qualidade. A mera presença de conectividade, softwares e dispositivos tecnológicos não garante um aprendizado mais profundo e significativo. O que temos, muitas vezes, é a reprodução de uma lógica analógica

em um ambiente digital. O uso de slides, videoaulas passivas e aplicativos sem interação crítica reflete práticas tradicionais disfarçadas sob uma capa de modernidade. A tecnologia, nesse contexto, não está sendo usada para transformar a prática educativa, mas sim para reforçar uma metodologia já ultrapassada.

O desafio reside em compreender que o ensino digital requer uma mudança profunda na maneira de ensinar e aprender. A introdução da tecnologia deve vir acompanhada de um letramento digital adequado, que permita aos alunos não apenas utilizar os dispositivos de forma instrumental, mas, sobretudo, desenvolver uma mente inovadora, crítica e criativa. Para isso, é imprescindível formar professores que compreendam o potencial transformador das tecnologias e que estejam aptos a integrá-las de maneira significativa e reflexiva ao processo pedagógico.

Assim, uma das grandes lacunas da educação brasileira é a ausência de um letramento digital efetivo. O letramento digital vai além da capacidade de utilizar dispositivos e acessar a internet; trata-se da habilidade de interpretar, analisar e criticar as informações disponíveis no mundo digital. Sem esse desenvolvimento crítico, a tecnologia pode ser usada superficialmente, limitando-se a reproduzir conteúdos prontos sem questionamento.

Vygotsky, ao propor a mediação como um processo essencial na aprendizagem, traz uma luz para o entendimento da importância da interação social e da mediação tecnológica no contexto atual. No entanto, essa mediação precisa ser significativa. A simples transmissão de conteúdos pela internet, sem um processo de reflexão crítica, impede o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como o pensamento criativo e a capacidade de resolver problemas complexos.

Por isso, a educação brasileira precisa avançar no sentido de desenvolver mentes inovadoras. Para além do uso instrumental das tecnologias, é fundamental incentivar a curiosidade, a exploração e a criação de soluções originais para os desafios que surgem na sociedade contemporânea. O foco deve estar na formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de atuar de maneira ativa e transformadora em um mundo cada vez mais digital.

Estamos em um momento crucial na educação brasileira, no qual a transição entre o analógico e o digital deve ser conduzida com responsabilidade e visão de futuro. As escolas, universidades e demais instituições de ensino precisam não apenas incorporar as tecnologias digitais, mas, sobretudo, reformular suas práticas pedagógicas para que estas possam acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas.

Se, por um lado, a tecnologia abre um leque de oportunidades para o ensino-aprendizagem, por outro, ela exige uma nova mentalidade educacional,

que não se contenta em reproduzir velhos métodos de ensino com novas ferramentas. O Brasil, nesse sentido, precisa se afastar da ideia de que basta inserir conectividade e dispositivos nas escolas para resolver o problema educacional. A questão é muito mais complexa e envolve a construção de um ecossistema educacional que promova a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a inovação.

A transformação da educação brasileira não passa exclusivamente pelo uso da tecnologia, mas pela forma como essa tecnologia será integrada ao processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que se promova um letramento digital que vá além do uso funcional de dispositivos, incentivando o desenvolvimento de competências críticas, criativas e inovadoras.

A cultura digital impõe novos desafios e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades inigualáveis. O caminho para uma educação que se adeque às exigências do século XXI passa, portanto, por uma profunda revisão das práticas pedagógicas, pelo desenvolvimento de uma mentalidade inovadora entre professores e alunos, e pela criação de políticas educacionais inclusivas que considerem as disparidades sociais e tecnológicas do país. Somente assim poderemos garantir que a tecnologia, quando integrada de forma crítica e inovadora, seja um verdadeiro agente de transformação educacional.

É essencial ressaltar a importância de pesquisas no campo da educação, como esta realizada, para que suas descobertas reverberem não apenas no cerne da academia, mas também nas universidades, escolas e em outros espaços formadores de opinião. Essas investigações desempenham um papel crucial ao provocar inquietações sociais e acadêmicas, questionando modelos educativos ultrapassados e abrindo caminho para o debate sobre a integração efetiva das tecnologias digitais na educação. Mesmo que não promovam uma mudança imediata, tais pesquisas plantam as sementes de reflexão e transformação, desafiando as instituições educacionais a repensarem suas práticas pedagógicas e a se alinharem com as exigências de uma cultura digital cada vez mais presente em nossas vidas.

Por fim, espera-se que este estudo tenha oferecido uma contribuição significativa ao desenvolvimento de conhecimentos relevantes para a área da Educação. A transcendência dos processos de aprendizagem na cultura digital, protagonizada pelos jovens estudantes, envolve elementos de reconhecida importância no cenário atual. Diante da escassez de debates dessa natureza em pesquisas oriundas do campo educacional, espera-se que a tese, outrora construída, se estabeleça como um referencial teórico valioso e apropriado para futuras investigações que explorem a cultura digital, o uso de tecnologias e outras áreas relacionadas no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. A. V. **Cultura Digital e Aprendizagens**: a transcendência dos espaços instituídos na formação no ensino superior. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2021. p. 271 Tese de doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://abutakka.com.br/pesquisa/a-pesquisa.php>. Acesso em: 2 set. 2024.

ATKINSON, P; HAMMERSLEY, M. *Ethnography and participant observation*. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 248-261.

BARRON, B. **Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development**: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, v. 49, p. 193–224, 2006. Disponível em: <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRUNO, A. R. **A aprendizagem do educador**: estratégias para a construção de uma didática on-line. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. 2007. 252 p. 232 Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9974>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Reimpressão 2010, 432p.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: [https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos\\_evento.php?acao=Visualizar\\_Arquivo&tipo=arquivo&eventosevento\\_codigo=226&eventoseventoarquivo\\_numero=1](https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=arquivo&eventosevento_codigo=226&eventoseventoarquivo_numero=1) Acesso em: 22 ago. 2024.

GERE, C. **Digital Culture**. 2 ed. Estados Unidos da América: Chicago University, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6614837/mod\\_folder/content/0/\\_BibliografiaFundamental/GERE\\_DigitalCulture.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6614837/mod_folder/content/0/_BibliografiaFundamental/GERE_DigitalCulture.pdf) Acesso em: 15 ago. 2024.

LEMOS, A. **Cibercultura** – Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8. ed. Porto Alegre: sulina, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, I.T. A sala de aula como ecossistema – tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: editora PUC, 2021.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CAPÍTULO 2

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CULTURA DIGITAL: UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

*Danilo Garcia da Silva<sup>3</sup>  
Thatiany Soares Corrêa<sup>4</sup>*

---

### Considerações Iniciais

A contemporaneidade tem sido marcada por uma série de fenômenos decorrentes das mudanças que a sociedade tem gerado e se deparado, como consequência delas mesmas, como situações que, em certos aspectos, se colocam como objeto de enfrentamento. No plano da saúde, sendo uma das maiores situações a se enfrentar, mais recentemente, pela necessidade de manutenção da vida e contenção da transmissão de vírus, foi a pandemias da doença covid-19, transmitida pelo vírus SARS-CoV-2. E, tomando o campo social, político e econômico, porém não se limitando a esses, outra questão a ser diariamente enfrentada é as *fake news*, enquanto notícias manipuladas e inventadas que objetivam, entre outros, apresentar realidades distorcidas e inverídicas que desinformam, inflamam discursos, etc., e que trazem consequências nocivas para a sociedade, sobretudo em período eleitoral, levando a consequências desastrosas. Na educação, a conjunção disso tudo é matéria diuturna do fazer docente haja vista que tenhamos o intento de uma formação cidadã autônoma, crítica e emancipadora, o que defendemos como uma educação pública de qualidade e socialmente referendada.

Pelos pontos elencados, a título de exemplo, e pelas limitações deste texto, colocamo-nos a observar que, de maneira pontual, o que está no cerne

---

3 Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-IE/UFMT). E-mail: danilogsilvas@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975642706035825>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0477-3097>.

4 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-IE/UFMT) e professora da rede pública municipal de Cuiabá/MT. E-mail: [thatiany.ufmt@gmail.com](mailto:thatiany.ufmt@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7100641658004781>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2907-054X>.

dessas mudanças e transformações na sociedade atual, ocidental, é o caráter desenvolvimentista e evolucionista, representados pelas Tecnologias Digitais (TD), seus recursos e dispositivos que atravessam todos os campos do fazer humano, subsidiando as práticas sociais dos praticantes socioculturais.

O contexto atual, denominado de Cultura Digital (CD), que vem reconfigurando as práticas socioculturais, inscritas em um momento histórico, também possibilita uma pluralidade de formas de interação, de comunicação, de relacionamento, de produção, de consumo e de comportamentos, para citar alguns. Não imunes, os ambientes escolares têm, hodiernamente, se deparado com novas maneiras para a promoção de processos de ensino-aprendizagens, especialmente pelas novas possibilidades de interação, comunicação, cooperação e produção colaborativa de conhecimento.

Retomando essas questões de enfrentamento e, portanto, dos desafios socioeducacionais, notadamente aquele momento marcado pelo distanciamento físico, à educação implicou situações que exigiram e reclamaram por mudanças, descobertas e aprendizados para a continuidade das atividades escolares, porque com a separação física as práticas pedagógicas deixaram de ser presencial para ocorrer mediadas por tecnologias digitais, como forma para criar condições efetivas para os processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, inferimos que muitos foram os aprendizados para os profissionais da educação, face às mudanças nas práticas pedagógicas no espaço escolar; que a emergência de adequações e mesmo de adaptações nas práticas pedagógicas acarretou em pluralidade terminológica para lidar com uma realidade muitas vezes nova para a oferta do ensino (Will *et al.*, 2021); que o cenário das escolas levou à outras formas de conexão entre a sala de aula e as TD (Corrêa, 2023); que tais emergências ocasionaram a reorganização e reestruturação das aulas em um curto espaço de tempo, para um novo formato, que teve como condição e uso das TD para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem (Silva, 2015; 2011); e que, tais fatos e realidades, frisa-se, antes restritas e impedidas por documentos normativos, decretos/leis, proibiam o uso dos ditos “aparelhos eletrônicos em sala de aula” (Lei n. 10232/2014, Mato Grosso, 2014), poderiam reverberar na reconfiguração do cotidiano escolar com as TD, considerada a realidade da CD, seus praticantes e práticas sociais.

Obviamente, apesar de tais inferências, é importante ecoar a concordância com Silva (2022, p. 04) quando traz que:

Em relação à educação, importa evidenciar que **a pandemia não inaugura um marco educacional para que a educação se faça no digital. Tampouco a realidade não foi de distanciamento social ainda que muitos discursos tenham sido assim expostos. Ela cunha um período no século**

**atual em que a educação tem nas tecnologias digitais (tecnologias deste tempo) a base para a consecução do fazer docente** (grifos nossos).

É nessa perspectiva que fizemos o recorte da investigação de mestrado que problematizou a constituição de práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental fundamentadas na utilização das tecnologias digitais. Dito isso, neste escrito buscamos refletir sobre as tendências pedagógicas do cotidiano escolar implicadas nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. Logo, pautamo-nos no olhar para os aspectos que firmaram as práticas pedagógicas com tecnologias digitais (TD) em análise decorrente da retomada das aulas presencialmente nas escolas. Sendo assim, empreitamos uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva, realizada em campo, sendo escolas da rede pública, localizadas na região de Cuiabá-MT, sendo os participantes, professores atuantes no ensino fundamental.

Dado o exposto, este texto está organizado por esta introdução e quatro seções, sendo a segunda dedicada aos conceitos empregados na pesquisa, seguida da seção em que expomos o percurso metodológico e, consequentemente, por aquela em que evidenciamos os dados gerados sobre os quais refletimos sobre as tendências pedagógicas do cotidiano escolar implicadas nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. Por último, temos as considerações finais e as referências.

Na sequência adentramos aos conceitos que alicerçam nosso escrito.

## **Conceitos fundamentais à investigação: estabelecendo sentidos**

Para darmos prosseguimento à pesquisa engendrada, tendo por base o objetivo estabelecido neste recorte, iniciamos por elucidar nossa compreensão, pontualmente, sobre o complexo que envolve a cultura digital, as tecnologias digitais e as práticas pedagógicas, certamente, direcionados à compreensão dos contextos escolares, como princípios que orientaram a pesquisa realizada.

Cultura Digital é um termo que marca os movimentos da atualidade. Em grandes linhas, engloba todo um ecossistema que agrega em si a presença de recursos, dispositivos e tecnologias digitais como artefatos socioculturais. Em termos mais simplistas, muitas vezes a CD vem associada à facilidade de produção e à velocidade de compartilhamento de informações, congregando novas práticas e um conjunto de comportamentos, de conhecimentos, de linguagens e de formas de comunicação, de interação, de cooperação e de colaboração em rede, possibilitados a partir do avanço constante das tecnologias digitais em rede, configurando as práticas e os praticantes dessa cultura.

Ao nos reportarmos a Thompson (2008) em seu livro “A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia”, eis que o autor nos aponta elementos

que vão contribuir para entendermos algumas das dimensões que envolvem a cultura digital, sendo: a comunicação, a interação, a mediação e a superação da disjunção do espaço e do tempo, que implicam novas arquiteturas da experiência humana, Para Silva e Alonso (2018, p. 109) “A cultura digital é uma cultura em constituição que denota um constante ‘porvir’, dadas as possibilidades de compartilhamento, remixagens, mesclas e hibridizações que refletem novas e outras maneiras de construção e socialização de conhecimento.”

Nesse arcabouço conceitual, permeado por diversos outros termos-conceitos, vamos compreender a tecnologias como as digitais (TD), sendo elas caracterizadas pela internet rápida, de fácil acesso, destacando o estar conectado em rede o tempo todo e em todo lugar (Borba; Silva; Gadanidis, 2015). Assim, como principal característica dessas tecnologias é a elevada adesão de utilização ativa dos usuários (praticantes culturais) em redes de conexão e de compartilhamento de informações, exigindo um saber específico em que as experiências demandam determinadas competências e certos domínios de habilidades e práticas digitais que se sobrepõem àquelas ditas tradicionais e que não dão condições de serem atores maiores nesse mundo então digital. Isto que, referindo-nos à Lévy (2010), pode ser compreendido quando vemos que as tecnologias disponíveis em cada lugar, e em cada época, direcionam para novos aprendizados.

Pelo exposto, tomando que as práticas socioculturais no âmbito da Cultura Digital que, por si só demandam outros e novas aprendizados e compreensões, outras formas de agir e de se produzir e acessar conhecimento, por exemplo, proporcional e, em relação de reciprocidade mútua, depreendemos que as formas de conduzir processos de ensino-aprendizagem na escola também são alteradas. A escola enquanto o espaço de práticas culturais e sociais, de apropriação de conhecimentos científicos historicamente construídos, terá em seus atores, profissionais da educação, em especial os professores, como agentes em constante busca por ampliar e rever as práticas pedagógicas face aos desafios, potencialidades e possibilidades que as TD engendram nas salas de aulas.

Logo, tomamos como entendimento que as práticas pedagógicas, enquanto práxis, configuram-se preponderantemente como uma ação consciente, voluntária, intencionada, objetivada e participativa. De acordo com Caldeira e Zaidan (2010) as práticas pedagógicas são compreendidas como práticas sociais complexas, que se fazem em diferentes espaços e tempos da escola, no dia a dia de professores e dos estudantes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagens, de modo especial na sala de aula, mediadas pelas interações professores-estudantes-conhecimentos.

Portanto, pensar sobre as práticas pedagógicas é compreender que ao problematizá-las veremos que elas se constituem em espaço e tempo próprios,

primeiramente, no cotidiano escolar, porém não só, haja vista que recebem interferências das práticas sociais contemporâneas e, ainda, contando que seus atores são praticantes nesse tempo histórico. Ao mesmo tempo, elas (as práticas pedagógicas) também irão exercer suas influências no espaço social, direcionando-se a contribuir para a transformação da sociedade como um todo. Que, segundo Reis (2016), é quando o professor se empenha na elaboração de estratégias para o exercício de sua prática a qual poderá ser tradicional ou libertadora.

Nesse sentido, analogamente ao conhecimento em si que podem ser revistos e revisitados e mesmo sofrer mudanças, podemos depreender que as práticas pedagógicas também o são. Como decorrentes de práticas sociais, fundamentadas em bases teóricas, podem caminhar em prol de responder às demandas e desafios atuais que a educação enfrente em nossa sociedade.

Ainda, nos espaços escolares, o cotidiano escolar é atravessado por situações que mesclam tais práticas, sociais e pedagógicas. Não é raro observar que a escola é lugar onde permeiam realidades em que, mesmo não adentrando as salas de aula, há uma presença marcante dos celulares (*smartphones*). Também, que os conteúdos a serem estudados se prestam desmaterializados, isto é, encontrados e disponibilizados em formato digital (livros digitais, vídeos etc.). Tampouco as escolas se limitando aos muros e suas paredes, com as mídias e redes sociais, as relações pessoais, escolares, por exemplo, são continuadas e se apresentam nesses espaços, que congregam vários tipos de manifestações e de discursos. Muitas vezes, essas redes e mídias como fomentadoras de propagandas e de caráter meramente consumistas. Ademais, a escola é atravessada por uma miríade de sistemas, aplicativos e recursos que congregam tecnologias de Inteligência Artificial (IA), que tem aberto um cenário de muitas indagações para a Educação (e a sociedade como um todo), levantando e retomando, entre outros: questões éticas; sobre as algoritmizações (que podem condicionar e prescrever nosso “futuro on-line”); sobre as questões de jogos de azar (e outros); e, sobre as dependências ou o uso excessivo de TD, recursos e dispositivos, para citar alguns.

Assim, pensar a CD, as TD, as práticas pedagógicas e os cotidianos escolares é tomar o fazer docente como elemento possibilitador de uma formação crítica, autônoma e emancipadora. Pois, a escola enquanto espaço social, de práticas sociais e culturais, seja de fuga ou de resistência, só terá sua função contemplada quando admitir que não pode anular a realidade do cotidiano da escola, para além da sala de aula, como um não cotidiano escolar.

Após o exposto, passemos aos pontos centrais do percurso metodológico.

## Apontamentos sobre o caminho trilhado na pesquisa

Por se tratar de um escrito decorrente de uma pesquisa maior em nível de mestrado (Corrêa, 2023), temos que ele se fundamentou na abordagem qualitativa em Educação, do tipo exploratório-descritiva. Ela foi realizada com professores atuantes no ensino fundamental de escolas públicas de Cuiabá-MT, contemplado as esferas municipal e estadual. Os instrumentos empregados foram questionários on-line e entrevistas semiestruturadas.

Quanto à abordagem, nossas bases se fixam nos autores Denzin e Lincoln (2006) para os quais esta abordagem envolve interpretação do mundo. Assim, significando que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus cenários naturais, de forma a buscar entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas conferem a eles. Assim, nas palavras dos autores (2006, p. 17) temos que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, **a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem** (grifos nossos).

Partindo da perspectiva interpretativa, emerge um movimento de busca de construção de intersubjetividade, entre os participantes e o pesquisador. Com vistas à construção de um novo conhecimento da e sobre a realidade observada. Isto é, tal perspectiva permite ressaltar “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que limitam a investigação”. (Denzin; Lincoln, 2006, p.23).

Em relação à tipificação, para a pesquisa qualitativa exploratório-descritiva adotada, baseamo-nos em Flick (2009) a partir de quem depreendemos que tal pesquisa permite ao pesquisador utilizar múltiplas técnicas e a combinação de perspectivas e métodos adequados para a resolução de determinados questionamentos. Isso porque, nas palavras de Creswell (2010, p. 44), as pesquisas exploratórias se fazem convenientes quando o investigador não conhece ou reconhece as variáveis importantes a serem examinadas.

Já direcionado à descrição na pesquisa qualitativa, vamos observar em Silva e Menezes (2000, p. 21) que esse ela “[...] visa descrever as

características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.”. Obviamente, a conjunção dessas características para a pesquisa engendradora é que nos permitiu a consecução e o estabelecimento dessas variáveis de análise e interpretação.

No que concerne à geração e análise dos dados, com os instrumentos questionários, estes semiabertos possibilitam uma primeira aproximação e um alcance mais pontual que fora aprofundado nas entrevistas. Sobre os questionários, apoiamo-nos em Gil (1999, p. 128) que o considera como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Seguindo com esse mesmo autor, os principais motivos que subsidiaram o uso de questionários foi o fato de que ele “[...] d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;” e, ainda, que na etapa inicial de geração de dados é possível que os pesquisadores permaneçam menos expostos “[...] e) à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.”. O que, depreendendo de Flick (2013, p. 110), em sendo o caso, com os questionários surge a potencialidade de “[...] receber respostas comparáveis de todos os participantes”.

Nesta investigação, a adoção da entrevista semiestruturada objetivou maior aprofundamento das questões iniciais abordadas pelos questionários. Sua compreensão ficou fundamentada, recuperando as palavras de Denzin e Lincoln (2006), na ideia de que elas são mecanismos que agregam possibilidades de interação com o ambiente onde ocorre o fenômeno em investigação e com os participantes. Assim, ambos contribuíram para uma aproximação com as práticas pedagógicas dos professores sob diferentes aspectos, abordando-as principalmente no contexto da cultura digital e da dimensão de uso de TD.

Os dados gerados foram analisados à luz da análise de conteúdo, tendo por base que se trata de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações para obtenção de dados por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 48).

Sendo assim, como veremos mais adiante neste texto, estabelecemos núcleos de significação que nos possibilitaram refletir sobre as tendências pedagógicas do cotidiano escolar implicadas nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental.

Antes de continuarmos, importa-nos frisar que a pesquisa de mestrado foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP – Humanidades/UFMT)

em 14/12/2021, sob o parecer nº 5.165.003, portanto, atendendo a todos os critérios éticos requeridos para as pesquisas dessa ordem.

Esclarecido as etapas e procedimentos da investigação conduzida, na sequência apresentamos as análises realizadas.

## **Práticas pedagógicas em reconfigurações: tendências pedagógicas no cotidiano escolar**

Para darmos continuidade nas análises dos dados da pesquisa, é importante retomarmos alguns pontos que vimos sinalizando até aqui, em especial, aqueles que orientam e objetivam este texto. Ao buscarmos evidenciar determinados fenômenos e acontecimentos sociais, quisemos pautar situações e/ou acontecimentos que provocaram (e ainda provocam) transições e mudanças tanto em nossa sociedade como na educação, que é o nosso foco, e, dentre eles, citamos a pandemia e a tragédia decorrida a partir dela.

É fato que toda situação calamitosa exige medidas excepcionais para, em primeiro plano, assegurar condições e qualidade de vida das pessoas. Em meio às medidas tomadas naquele período, além do uso de máscaras e de álcool, a obrigatoriedade de manter o distanciamento físico imperou. Esta última medida citada, na educação, levou à mudança no modo pelo qual aconteciam as aulas, logo, a retomada ou continuidade delas só foi possível, excepcionalmente, por meio das TD, seus recursos e dispositivos.

A adaptação àquela nova realidade não foi fácil, pois em pouco tempo, foi necessário colocar em prática diversas ações e modos de fazer que tiveram de ser apreendidos em pouco espaço de tempo. No entanto, modificaram-se velhos práticas do contexto escolar ao passo que criaram-se e/ou experimentaram-se outras o que, para muitos profissionais da educação, ainda que forçadamente, veio possibilitar a construção e realização de inéditas atividades e práticas pedagógicas.

Apesar de as TD, seus recursos e dispositivos estarem hodiernamente presentes nas práticas sociais em quase todas as dimensões da vida humana; assumindo que essas práticas estão interligadas àquelas inerentes à CD, poderíamos vislumbrar que o ambiente escolar já tivesse incorporado tais tecnologias e práticas sociais às pedagógicas. Todavia, esse não era o cenário das escolas, sobretudo as da Educação Básica.

Logicamente, não por uma mera questão de vontade ou capacidade dos profissionais da educação, senão por questões de políticas educacionais. Para citarmos um, seguindo o contagiante “discurso proibicionista”, as escolas do estado de Mato Grosso estavam cercadas por restrições, impostas por normativas e decretos que restringiam a utilização das TD pelos estudantes e,

para isso, usando as recorrentes adjetivações dos “fins pedagógicos”. Assim, apelando para o “desaconselhamento” de seu uso nas escolas, o Art. 1º da Lei n. 10232/2014 (de 29 de dezembro de 2014) “Torna defeso, para uso não pedagógico, o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso” (Mato Grosso, 2014, p. 12).

Mesmo em um cenário adverso, caótico e restritivo, os dados vão nos revelar que isso não foi impeditivo para o trabalho hercúleo e os esforços envidados pelos profissionais da educação, particularmente, os professores atuantes no Ensino Fundamental. Em meio a toda adversidade e sem dispor de condições adequadas, esses professores constituíram muitos aprendizados e conhecimentos aplicados sobre a CD e as TD em situações de rearranjo de suas práticas pedagógicas. Isso tudo, como era de se pressupor, ocorreu face ao derrubamento dos muros da escola, situação que talvez tenha sido, para muitos, oportunidade única de pensar em uma escola que derruba suas paredes e que constitui redes como mecanismo, inclusive, de fugir a lógica do confinamento, parafraseando Sibilina (2012).

Outro ponto que os dados indicam é que essa nova forma de se fazer educação, de se conduzir novas práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem traz à tona uma pluralidade terminológica (Will *et al.*, 2021), ora sendo denominadas por aulas on-line, ensino à distância, aulas remotas ou mesmo ensino remoto emergencial.

Tais tratativas terminológicas vêm expor que a realidade escolar na Educação Básica era outra. Pois, a escola não estava mais entre seus muros, ela estava, recorrendo a Thompson (2008), buscando superar a disjunção espaço-tempo. As TD, seus recursos e dispositivos como condições para a mediação dos processos educacionais (Silva, 2015; 2011), dos processos de ensino-aprendizagem.

Como vimos elucidando, nossas reflexões sobre as tendências pedagógicas do cotidiano escolar partem da compreensão dos modos de fazer docente que vinham sendo feito de forma a olhar, com agudez, para o cenário atípico em que a educação vai para o digital (Silva, 2022). E, então, vendo que elementos se firmaram e se prestaram como tendências no cotidiano escolar da Educação Básica, ensino fundamental, após o retorno às aulas presenciais, notadamente, permitido pelas vacinas covid-19.

Nossa opção por esse movimento de reflexão se deve ao fato de que tomamos como assertiva e por referencial teórico, perspectiva histórico-cultural Vygotskyana, que os contextos sociais são contextos de influências, alteram e são alterados por decisões políticas e pelas práticas humanas, sociais em um dado momento histórico. Portanto, eles merecem destaque para se refletir sobre

as tendências pedagógicas do cotidiano escolar que, por meio das interações e transformações sociais, possibilitam considerar o que é necessário conservar e o que é preciso mudar. O que, no limite, denotam as reconfigurações que as práticas pedagógicas dos professores estiveram submetidas.

Em uma análise um pouco mais pregressa, antecedendo à pandemia, visto que, conforme advoga Silva (2022, p. 4) que, “[...] **a pandemia não inaugura um marco educacional para que a educação se faça no digital [...]**” senão que as TD, tecnologias do nosso tempo presente é “**a base para a consecução do fazer docente.**” (grifos nossos). Diante disso, nossos dados evidenciam que o cotidiano escolar esteve com suas práticas pedagógicas circunscritas e limitadas. Realizadas de forma restrita pelos professores, sem uma rotina e com ações que variavam dependendo do conhecimento e da habilidade do professor no fazer docente com tais tecnologias. Primordialmente, o ensino de uso era com vistas a contribuir com o processo ensino-aprendizagem, buscando promover uma diversificação no modo de apresentação do conteúdo e o engajamento, além de uma maneira outra para procurar atrair a atenção dos estudantes e gerar nossas fontes de abstrações dos conteúdos.

Por mais questionamentos que as escolas já tenham sido submetidas e existam pesquisas que tenham demonstrado que elas possuem, majoritariamente: poucos equipamentos, uso maior das tecnologias no âmbito da gestão acadêmica e de funções administrativas, internet lenta, limitada ou de baixa qualidade, entre outros; a escola ainda é reconhecida como o maior espaço de socialização para os estudantes. Ainda, se firmando como um lugar privilegiado de enfrentamento das inúmeras desigualdades sociais que, no que se refere às tecnologias, internet e acesso em rede e formação para a cultura digital, se presta como lugar único e de importância inquestionável para atender e promover a inclusão de estudantes via uma formação cidadã que se faça crítica, autônoma e emancipadora. Para isso, constatamos que no percurso histórico das escolas e das práticas dos professores participantes, as tecnologias recorrentes e mais utilizadas eram as lousas digitais, os projetores interativos, as TV (smart), os aparelhos de som e os sites de buscas. Em menor incidência, surgem as salas multifuncionais, mais recentes, e os laboratórios de informática.

O que fica marcada nesse momento é que o cotidiano escolar aparece com seus espaços bem limitados, e que os recursos, dispositivos e TD dependiam do interesse e, então, da habilidade do professor para efeitos de uso em suas práticas. Práticas que estavam limitadas às paredes da sala de aula. Ainda, a ocorrência de um processo de burocratização demasiado as iniciativas de trabalhos com TD de forma que isso também, proibitivamente via usos não pedagógicos, desestimulasse seus usos. Porém, desde que não o fosse para efeitos de registros escolares, de eficiência e eficácia da gestão administrativa.

No cenário condicionante do período pandêmica, a lógica se inverte, pelos motivos que já explicitamos. Esse período fica marcado por professores buscando familiarizarem-se com as TD, seus recursos e dispositivos em prol de promover de processos de ensino-aprendizagem mediados por eles, e que antes eram pouco conhecidos. Não menos, vão inclusive se apropriando de vocabulários específicos ou disseminados na Cultura Digital, tais quais: *lives*, aulas *on-line*, edição de vídeo e áudio, *streaming*, e marcas de *big techs*, e outros como: *hater*<sup>5</sup> *stalker*<sup>6</sup>, *troll*<sup>7</sup>, *cyberbullying*<sup>8</sup> e o cancelamento<sup>9</sup>, para citar alguns que, ainda não sendo termos novos, tomaram maior amplitude.

Ainda, os dados indicam que os esforços hercúleos empregados pelos professores em suas práticas se deparavam com muitas das desigualdades sociais que ficaram escamoteadas ou diluídas pelas condições e oportunidades de acesso e inclusão que a escola permitia. Dentre essas desigualdades, a de acesso às tecnologias e à rede internet já não tinham mais apoio por não poder contar com a infraestrutura das escolas. É evidente que, apesar de todos os avanços construídos para a retomada ou continuidade das aulas, ainda havia desafios significativos associados às condições de acesso e uso por parte da comunidade escolar, preponderando aos estudantes, entretanto, não se limitando a eles.

As desigualdades de acesso aos dispositivos e à internet traziam mais preocupações para as escolas, especialmente para aqueles em situação de maior vulnerabilidade social. Também em relação aos professores, traziam outras dificuldades a serem enfrentadas para integrar as práticas pedagógicas às TD. Assim, associavam-se, de um lado, à constante necessidade de formação adequada para professores e, de outro, a disponibilização de acessos para os estudantes e professores. Com o intuito de mitigar os problemas, no caso de Mato Grosso, algumas iniciativas governamentais foram apresentadas. Houve a regulamentação para compra de computadores portáteis e pagamento de plano de internet sendo que, além dos professores, os benefícios se estenderam aos coordenadores pedagógicos, assessores pedagógicos, diretores e

---

5 Simplistamente, indivíduo que faz postagem de mensagens de ódio sobre outro indivíduo específico.

6 Sinteticamente, pessoa que insistentemente persegue outra pessoa e que a leva a ter sua privacidade invadida.

7 Em síntese, indivíduo que busca tumultuar uma discussão na internet, provocando e inserindo trocas desrespeitosas de argumentos.

8 Resumidamente quando um indivíduo age de forma a intimidar, habitual ou frequentemente, uma pessoa pela Internet.

9 Pontualmente, quando em ambiente de internet ou, especialmente, em redes sociais, um indivíduo emite uma opinião que não é tolerada por outra pessoa ou grupo, como punição aquele indivíduo é punido, sendo perseguido, ridicularizado e, podendo ter sua vida pessoal exposta, entre outros.

coordenadores, Programa de Aquisição de Notebooks e Custeio de Internet<sup>10</sup> do governo do estado.

Já que o motivo era a necessidade de que os espaços de ensino-aprendizagem se ampliassem para além da sala de aula. Surgiram estratégias e ações emergentes e mesmo a retomada de ações e programas governamentais como as transmissões de aulas pela TV aberta. Houve, ainda, outras parcerias público-privada com a assinatura de termos de cooperação técnica para a capacitação de professores com algumas das maiores empresas “*big techs*” no ramo das tecnologias, para o uso do *AVA Classroom* e aplicativos do *Google for Education*. Sobre isso, Silva (2022, p. 6) aponta como um “cenário propício para a construção e propagação de discursos inflamados. Uma onda de intencionalidades foi propulsora de oportunidades para que o viés mercadológico também pudesse se aproveitar para oferecer soluções ‘milagrosas’.”.

Superados esses momentos, os contextos e condições atualizados, para se refletir sobre as tendências pedagógicas do cotidiano escolar implicadas nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental, constatamos que os cenários de cultura digital, e especificamente de TD, recursos e dispositivos nos espaços escolares, os praticantes e as práticas sociais se prestaram como bases para se reinventar e se ressignificar as práticas pedagógicas. Mesmo pelo esforço da brevidade das mudanças nas escolas, muitos foram os aprendizados no decurso desses últimos anos.

Face às estratégias estabelecidas para o desenvolvimento das atividades docentes, os participantes da pesquisa são unânimes em afirmar que o trabalho alinha a Cultura Digital, com uso consciente dos recursos dispostos em seu cotidiano e o refletir sobre a CD trouxe e traz ganhos significativos os processos de ensino-aprendizagem, e, não menos, para a área da educação. Isso porque informam que as vivências, as experiências e os aprendizados ocorrem em relação de troca entre os professores e estudantes, por meio das interações e das mediações desencadeadas.

Também, as ressonâncias das práticas sociais da CD se prestam como um movimento autopoiético de refundação das práticas pedagógicas as quais são reconhecidas como expressivamente expandidas e ampliadas uma vez que atravessam o cotidiano da escola e a posiciona em situação de processos de ensino-aprendizagem potentes para o trabalho em rede. No entanto, essas mesmas reconfigurações só podem ocorrer pensamos e revisitamos as teorias pedagógicas e educacionais como forma de um fazer teórico-prático significativo e fundamentado.

10 Notícia de 05 de abril de 2021 disponibilizada no site <https://cos.seduc.mt.gov.br/-/16806060-principais-orientacoes-quanto-ao-programa-de-aquisicao-de-notebook-e-custeio-de-internet->.

A ampliação do conhecimento da CD e de suas dimensões tem conduzido para uma realidade escolar em que em seu cotidiano escolar tenha condições de se aproveitar de suas experiências e de suas vivências por meio das práticas e dos praticantes sociais. No cotidiano escolar as tendências se marcam pela criação e compartilhamento de vídeos, de *podcasts* e outras mídias como complementações dos trabalhos realizados em sala e na escola. Assim, o cotidiano escolar se abre para novas formas de promoção de aprendizado em rede, possibilitando colaboração e cooperação mútua em que os estudantes possam ser ver mais envolvidos na construção do conhecimento não limitado à sala de aula.

Os dados sinalizam para tendências que se fazem de maneiras outras ao se admitir que as TD, de meras compreensões limitadas à ferramentas ou instrumentos e ao uso desconexo da realidade social, passam a ser compreendidas como produtos e produtoras dessa mesma realizada, nesse momento histórico em que estamos vivendo. De simples ferramentas e complementares ao fazer docente, são tidas como práticas sociais que adentram as escolas com seus praticantes sociais, compondo suas vestimentas, ou parafraseando Kerkhove (2009), compõe o tecido e a pele dessa cultura, potencialmente aliadas no cotidiano escolar e da formação.

Considerando a complexidade de análise do fenômeno, no limite do nosso objetivo, os dados nos levam a refletir que as práticas pedagógicas dos professores passaram por situações de mudanças e transformações, situando-se em um ponto de reconfiguração. Ainda, que, prós ou contra as TD, a escola é o lugar privilegiado e fundamental para se discutir as práticas sociais da contemporaneidade e as reconfigurações do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Que para isso, é necessário formação contínua dos professores, condições materiais, reais e objetivas que assegurem inclusão e igualdade social, para discutir, inclusive, elementos estruturantes da cultura digital. Ademais, é a escola pública o espaço de direito universal, de educação pública, de qualidade e socialmente referendada, lugar legítimo para uma formação crítica e cidadã, emancipadora e autônoma que garanta as condições para de problematizar e discutir a lógica da algoritmização, as inteligências artificiais, as *Fake News*, a mercantilização e datificação, os mapeamentos, a questão de plágios, os direitos autorais, a ética, a soberania digital, para citar alguns.

As tendências identificadas sinalizam para compreender a cultura digital e suas implicações no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas de forma a assegurar direito educacionais e à escola como espaço legítimo de discussão sobre as temáticas que gravitam e se fazem como alicerce da atual cultura digital; e, assim, fazer os devidos questionamentos e enfrentamentos dos desafios educacionais que surgem e, notadamente, aqueles historicamente criados.

## Algumas considerações: para não finalizar

No limite do recorte deste texto, apresentamos as ideias centrais que sustentam nossa reflexão sobre as tendências pedagógicas do cotidiano escolar implicadas nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. Para isso, constituímos três momentos importantes de análise e compreensão das práticas pedagógicas dos professores, tendo por contexto a Cultura Digital. Com o primeiro deles apresentamos como essas práticas estavam ocorrendo no que diz respeito ao uso de TD. Sequencialmente, abordamos alguns fenômenos e situações que conduziram a mudanças e transformações sociais, com destaque para o período pandêmico, direcionados para o ambiente escolar, a Educação Básica. Admitindo que, apesar das necessidades prementes e que levam esse nível de educação para o digital, concordamos com Silva (2022) que “a pandemia não inaugura um marco educacional para que a educação se faça no digital. [...]”. Contudo, naquele momento, por várias questões que engendram políticas educacionais e de formação, as TD se prestaram a principal base “para a consecução do fazer docente.” (Silva, 2022, p. 4). E, como terceiro aspecto, o olhar para os aprendizados e as efetivações das práticas pedagógicas no cotidiano da escola, buscando delinear as aprendizagens que se firmaram e o que elas sugerem.

Pelo exposto, as tendências pedagógicas do cotidiano escolar que têm orientado a atuação de professores tem se originado nas práticas socioculturais da cultura digital, portanto, acarretando a reconfiguração de suas práticas. Nesse viés, que o sentido dessas reconfigurações só pode ocorrer quando elas (as práticas) são pensadas e ancoradas em teorias pedagógicas e educacionais como forma de um fazer teórico-prático significativo e consciente, intencional e objetivado.

Ainda, que no cotidiano escolar tem emergido muitas práticas sociais inerentes à cultura digital as quais se colocam como possibilidades de expansão e ampliação daquelas mais tradicionais, instituídas na escola, posicionando-se favoráveis aos processos de ensino-aprendizagem potentes para o trabalho em rede.

Assim, as tendências sinalizam para a ampliação do conhecimento da cultura digital por parte dos professores que tem superado a lógica de uso de TD, seus recursos e dispositivos como meras ferramentas ou instrumentos. Ao se compreenderem como praticantes dessa cultura, eles se tornam mais conscientes das condições para se aproveitar de suas experiências e de suas vivências para agrega-las no cotidiano escolar. Instaura-se uma dimensão libertadora da escola a qual não se admite confinada em seus muros, abrindo-se para as conexões e redes.

Disso, as tendências pedagógicas assumem o reconhecimento que a escola, enquanto *locus* de práticas sociais e culturais é provida de indivíduos,

praticantes dessa cultura, que adentram seus espaços compostos de suas vestimentas (recursos, dispositivos e TD, modos de pensar, de produzir, de acessar, de consumir, etc.) que compõem o tecido dessa cultura (Kerkhove, 2009).

Diante disso, o cotidiano escolar e suas práticas demonstraram a emergência de conexões entre a sala de aula e as tecnologias digitais. A reconfiguração das práticas pedagógicas e um movimento inerente da contemporaneidade e, parece-nos, sem possibilidades de retorno ao mesmo modo secular e cristalizado. Mesmo face às denominações e perspectivas restritivas ou “proibicionista” para a presença das TD nos espaços escolares, uma vez que a escola seja o lugar coabitado pelos praticantes dessa cultura, configura-se um caminho sem volta. Dito de outra forma, a escola é uma instituição cultural importante a qual não pode renunciar ou ser alijada dos movimentos culturais de nosso tempo, pois é reconhecida pelo seu valor como aparelho político-sócio-cultural, lugar e agente influenciador na sociedade a que pertence.

Portanto, do que vimos, reforçamos a necessidade de se assegurar à escola pública a sua posição privilegiada como espaço de direito universal, de educação pública, de qualidade e socialmente referendada; lugar legítimo para uma formação crítica e cidadã, emancipadora e autônoma, que garanta as condições para se problematizar e discutir a realidade e as lógicas que permeiam a cultura digital.

Por fim, compreender as tendências pedagógicas do cotidiano escolar implicadas nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental nesta investigação nos permite sinalizar a defesa de que a escola que queremos só será possível se nela couber todas as culturas, as diversidades e pluralidades. É na escola que defendemos ser o espaço legítimo de discussão sobre as temáticas que gravitam e se fazem como alicerce para todas as culturas, aqui referindo-nos, excepcionalmente, à cultura digital.

Então, cotidiano escolar e as práticas pedagógicas podem ser propulsores de processos formativos pelos quais se tenham condições de realizar os devidos questionamentos e enfrentamentos dos desafios educacionais que surgem e, notadamente, aqueles historicamente criados. Dentre os desafios, sobretudo aqueles que se fazem por desigualdades sociais, muitas vezes escamoteadas ou invisibilizadas que, a exemplo da pandemia, veio à luz do dia assumindo novos contornos como as desigualdades no acesso aos dispositivos, tecnologias digitais, recursos e de acesso à internet, em decorrência de ausência de verdadeiras políticas públicas, sociais e educacionais.

Para não finalizar, esperamos que os resultados apresentados neste texto possam subsidiar as discussões inseridas nesta temática e contribuir para uma maior compreensão das práticas pedagógicas no uso das tecnologias digitais na educação, provocando novos e outros conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BACH, D. **Práticas pedagógicas**: a construção da compreensão sobre o ensino. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, M. C.; SILVA, R. S. S.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidán, S. Prática pedagógica. In: **Encontro Latino Americano De Estudos Sobre Trabalho Docente**, 8, 2010, Peru. Anais... Rio de Janeiro: Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b. p. 126-147.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORRÊA, T. C. **Educação na Cultura Digital: Percepções Práticas sobre as Pedagógicas de professores do Ensino Fundamental**; Orientador: Danilo

Garcia da Silva; Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, p.95, Cuiabá, 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. (Métodos de pesquisa).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KERCKHOVE, D. de. **A pele da cultura: investigando a nova realidade eletrônica**. São Paulo: Annablume, 2009.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MATO GROSSO. **Lei n. 10.232, de 29 de dezembro de 2014**. Torna defeso, para fins não pedagógico, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10232-2014.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

REIS, M. da S. **Escola Brasileira de Trombone: um estudo sobre práticas pedagógicas**. 2016. 474 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, D. G. da. Notas sobre a educação no digital, a pandemia COVID-19, democracias sufocadas e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–11, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.14076. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14076>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, D. G. **Trajetórias de formação em ambientes virtuais: entendimentos e percepções da mediação, interação e interatividade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SILVA, D. G. da; ALONSO, K. M. Formação on-line e praticantes culturais: elementos sócio-históricos em contextos de formação na cultura digital. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p. 108-127, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/7794/5236/22926>. Acesso em: 12 set. 2024.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WILL, D. E. M., Cerny, R. Z., Espíndola, M. B. de, & Lottermann, J. (2021). Profusão terminológica na denominação das práticas pedagógicas da educação básica durante a pandemia de COVID-19. **EmRede – Revista De Educação a Distância**, 8(1). Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i1.726>. Acesso em: 24 set. 2024.

## CAPÍTULO 3

# CÓDIGOS TRANSICIONAIS E AS RELAÇÕES RACIAIS DE GÊNERO NAS REDES SOCIAIS

*Mory Márcia de Oliveira Lobo<sup>11</sup>*

*Cristiano Maciel<sup>12</sup>*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

### 1. Introdução

Na era tecnológica, é inegável a contribuição das redes sociais em estudos e interfaces de luta tendo como finalidade desnaturalizar o racismo e o sexismo por meio de um ciberativismo que resulte no alcance das massas. Nesse sentido, há um interesse por parte de mulheres negras, principalmente as pesquisadoras, em empreender conhecimento sobre questões étnico-racial e de gênero geradas nas redes sociais.

Com a amplitude tecnológica à disposição na internet, pesquisadores negros buscam por estratégias de pesquisa que utilizem metodologias desveladoras de narrativas de colonização do conhecimento; que não tratem a ontologia negra como uma epistemologia a ser medida, e sim a ser transversalizada por mecanismos que desconstroem as bases fixadas desde o monoculturalismo social até as bases da naturalização da violência sexista que alimenta o processo de desumanização especificamente de mulheres negras.

O trabalho em voga é um recorte de uma pesquisa de doutorado (Lobo, 2022), que balizou materialidades discursivas imagéticas na rede social *Facebook*. Essa rede social se apresenta como potente campo de divulgação científica, alcança variedades de áreas e no processo de descolonização do

---

11 Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Coordenação Pedagógica, Mestra e Doutora pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora pelo Laboratório de Estudos em Tecnologias e Comunicação na Educação (LêTECE) – Universidade Federal de Mato Grosso. Lattes: [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg\\_impvcv.trata](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6470-1074>. E-mail: [caffenatasoul@gmail.com](mailto:caffenatasoul@gmail.com).

12 Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e Doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pós-doutorado na California State Polytechnic University – Pomona, em Computer Information System no College of Business Administration. Professor do Instituto de Computação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Computação Aplicada (PPGCOMP). Vice-Coordenador do LêTECE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5234437367053668>. Contato: [crismac@gmail.com](mailto:crismac@gmail.com)

conhecimento abre um combo de possibilidades para trabalhar a divulgação científica sobre diversidade étnica no gênero feminino negro.

Existem estudos específicos sobre a plataforma *Facebook*, como a tese de doutorado de Modolo (2018), que explora a rede social como meio de divulgação científica na perspectiva do discurso e ampliação do movimento da rede quanto ao campo de conhecimento. Modolo (2018) testifica as características desse movimento no *Facebook*, a hipertextualidade, as interações, comparando com os meios tradicionais, analisando gêneros discursivos, autoria e interlocutor, evidenciando de forma ampla toda a movimentação da rede social no processo de divulgação científica.

Na escola francesa da Análise do Discurso, Pêcheux (1988), o lugar do discurso é definido como ponto de partida para a materialização dos enunciados discursivos, tomando como referência os sujeitos que assumem esse lugar social. Nele, os posicionamentos se desdobram, movimentam, contradizem e se representam nas condições sociais que se definem.

Neste recorte teórico, o objetivo principal é discorrer sobre como as relações raciais de gênero na rede social *Facebook* são transversalizadas por produções discursivas em uma linha intermediária denominada de *Códigos Transicionais* partindo da ideia de que a *Cosmovisão* de pessoas pretas foi fragmentada pela colonização através de um discurso de *Biopoder*.

De acordo com Fanon (2008), *Cosmovisão* constitui um conjunto ordenado de valores e concepções que formam a visão de mundo do ser humano, ou seja, a maneira como ele ou ela enxerga a si, e o outro. Essa construção produz na formação da personalidade de cada indivíduo e na maneira como irá comportar diante das inúmeras situações da vida.

Pesquisadores de diversas áreas que estudam as consequências da colonização e escravização em países estratificados, buscam compreender os fenômenos comportamentais observados na sociedade “moderna”, oriundos de ideias como a eugenia, ideologia do branqueamento, sexismo, racismo e democracia racial, e o fazem incansavelmente, tendo em vista o estrago causado por essa hegemonia extremista no decorrer dos séculos.

Com o crescimento dos ativismos, marcados também por posições morais e extremistas, as produções discursivas em rede sociais virtuais têm produzido desafios e o contraponto da resistência nas condições de produção. É neste sentido que a linha de análise pecheutiana vem corroborar com o trabalho, pois trilha, em sua formação interpretativa, conflitos e confrontos ideológicos, desnudando contextos e estruturas sedimentadas (Brandão, 2006).

Nessa linha de estudo, o ponto central está na observação da classe social e na interpleção cultural sócio-histórica dos atores falantes. São elementos determinantes dos sentidos, na medida em que analisadas as materialidades

que norteiam e fundamentam ações e comportamentos mais comuns, explicam de que forma o pensamento humano é executado. (Pêcheux, 1988).

Dias (2016) salienta que o campo digital para produção de discurso trouxe uma modificação de ordem simbólica nas produções discursivas no que diz respeito às produções de novos sentidos, pois há um jogo entre o mesmo e o diferente. A autora assinala que é preciso observar as mobilidades do campo das significações e compreender os efeitos da memória discursiva, a língua e história na constituição do sujeito.

Dessa maneira, é chamado de arquivo a forma e o modo como o analista compreende as materialidades discursivas produzidas nessa mobilidade de significações e suas configurações, pois no momento da interpretação ao da descrição caminham entre um e o outro.

Paveau (2015) ensina que a textualidade no significado das palavras vem de um discurso ancorado em significados e campo on-line. As palavras, imagens, sons, tecnolinguístico, histórico e os elementos da imagem constituem a digitalidade, pois essa tecnologia discursiva trata da composição das produções de todas essas linguagens.

Desse modo, a autora encaminha a compreensão de materialidade digital e as condições de produção tendo por base as fórmulas digitais presente em todo material discursivo captado nas redes, pois o que caracteriza a materialidade digital é a discursividade.

Desta forma, a pesquisa neste campo ganha uma lógica investigativa de indicadores não só de cunho socioeconômico-cultural, mas de posicionamentos assumidos pelo discurso e por questões de segmentações subjetivas. Há também fatores psicológicos que ganham consistência na medida em que as condições dadas ao processo de formação identitária da mulher negra aparecem em suas produções discursivas no movimento ativista em rede.

## 2. Literatura Científica

### 2.1. Códigos transicionais e as relações raciais de gênero

Nesta seção, apresenta-se de forma contextualizada o que são os *Códigos Transicionais* nas relações raciais de gênero no contexto da comunicação em rede. Neste estudo, denominou-se de *Códigos Transicionais* uma linguagem discursiva intermediária entre as crenças da colonização e o posicionamento social. Essa linha de pensamento vem se desenvolvendo a partir da ideia de que a *Cosmovisão* do povo negro em sociedades estratificadas foi aprisionada pelos moldes de um sistema colonizador, racista e sexista, gerando um expressivo processo de cativo mental e emocional.

Uma das formas de mostrar esse aprisionamento são três os mecanismos que foram denominados de: gatilhos emocionais, imagem e linguagem, localizando-se em uma área intermediária entre a produção do discurso e a resposta dessa produção, pelo posicionamento do discursivo.

Esses mecanismos de aprisionamento mental da colonização são chamados de biopoder pelo filósofo Italiano Giorgio Agamben (2004) e, de forma geral, significa um mecanismo de governabilidade da vida humana, tendo como principal característica a descartabilidade como recurso humano. Nesse sentido, o biopoder opera por meio de dispositivos de dominação e cada vez menos através de vontades individuais e coletivas.

É necessário compreender por dados históricos que houve um processo de “programação” e despersonalização do povo negro brasileiro. Nos moldes da colonização e da escravidão, um modelo de personalidade que teve por base a opressão, dominação e discriminação para a indiscernibilidade, constata-se que, esse pensamento vem moldando o *modus operandis* de comportamentos e modos de vida para fins de dominação (Agamben, 2004).

Nesse sentido, o foco principal da discussão em voga, manifesta uma moldagem de personalidade por gatilhos emocionais, imagem e linguagem discursiva. Fanon (1968) ensina sobre esses elementos que, ao recorrer à linguagem do opressor para libertar-se, desemboca a descoberta de um caminho de libertação por uma nova linguagem reconfigurada em um novo ser e novo posicionamento discursivo emancipatório. “*Apesar dos oprimidos recorrerem à linguagem do opressor para a sua libertação, a libertação acaba vindo de um novo indivíduo que possua um novo discurso*” (Fanon, 1968, p. 275).

O excerto citado por Fanon (1968) remete a pensar em todo o contexto deste trabalho, voltado para o formato de colonização que fora sedimentado pelo colonizador para manter todo um povo subjugado e aprisionado psicologicamente, como já assinala Césaire (1958), Fanon (1968), Landson Billings (2006), Davis (2016), entre outros. Soma-se a este contexto o fato de a pesquisa tratar não só de raça, mas também de gênero, focando em mulheres negras.

Percebe-se no decorrer deste estudo como acontecem os processos de transposição do velho discurso, para a produção de um novo discurso, que desembocou a interpretação de quais sentidos estão empreendidos na *Cosmovisão* de mulheres negras que transitam suas postagens nas redes sociais. Do ponto de vista científico, indica-se que há evidências de que um padrão discursivo imagético está causando um acontecimento estimulado por comportamento coletivo e social como sugere a Figura 1.

Figura 1 – Negritudes Brasileiras



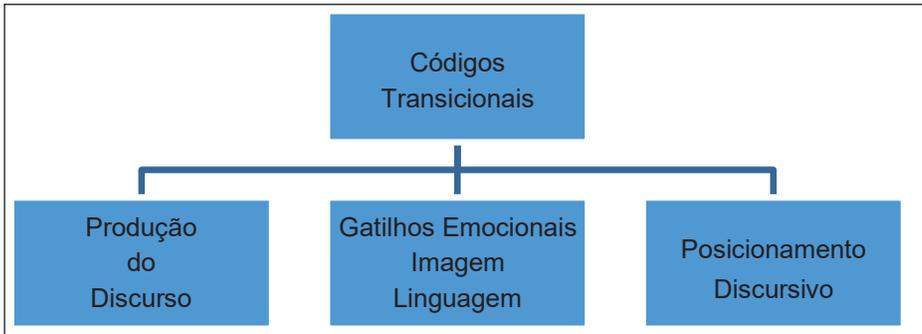
Fonte: Lobo (2022)

A figura 1 apresenta a postagem de um documentário que foi compartilhado do canal Nátaly Nery na plataforma YouTube, esse documentário traz como tema “Negritudes Brasileiras”. O trabalho assinala a representatividade da estética negra brasileira, destacando para a multiplicidade de tonalidade de cor da pele e faz referência a uma luta de imagem em contraponto à sub-representação que a mulher negra foi colocada nos padrões sociais.

A intencionalidade da postagem, denota ação concreta e abstrata, pois prepara, informa, ensina, exorta e previne pelo conhecimento histórico, e pela autoafirmação imagética que também apresenta a reação, enfrentamento, e protesto contra os padrões sociais impostos portanto, a postagem apresenta uma transposição discursiva.

Por conseguinte, constata-se que esse comportamento produz um determinado efeito específico repetitivamente por um reforço intermitente que está atrelado à gatilhos emocionais, imagem e linguagem. Esses três elementos formam uma linha intermediária entre a produção do discurso e o posicionamento discursivo que formam os sentidos discursivos e a esse conjunto de elementos que é chamado neste trabalho de *Códigos Transicionais* conforme está demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 1- Códigos Transicionais**



Fonte: Lobo, 2022

O quadro 1 remete como a produção do discurso é conduzida pela transição de um novo discurso produzido também pelos gatilhos emocionais, imagem e linguagem e nos quais os posicionamentos discursivos são empreendidos por nuances de insurgências e resistências transpondo a linguagem do opressor para uma linguagem libertária.

A linguagem da colonização identificada como estruturas de opressão e dominação: racismo, racismo religioso, genocídio, desigualdade de gênero e social, violência, desumanização, despersonalização e exclusão, inculcados como crenças na *Cosmovisão*, geraram processos de adoecimento por meio de gatilhos emocionais, imagem e linguagem.

Dessa maneira, a discussão deste trabalho trata de um processo desses mecanismos de poder por uma nova linguagem libertária que está sendo movimentada por gatilhos emocionais, imagem e linguagem, formando os sentidos, ou seja, um novo posicionamento discursivo.

Portanto, para compreender o *Código Transicional*, buscou-se a linha de pensamento da concepção dos Objetos Transicionais estudada pelo médico pediatra Donald Woods Winnicott (1896-1971). Esse conceito é muito utilizado na Psicologia por meio da Psicanálise para explicar o processo de rompimento da relação objetal do bebê com a mãe nos primeiros meses de vida em que essa mãe precisa afastar-se para também cuidar de si. O referido autor destacou-se por estudar o desenvolvimento psicológico pela teoria das relações objetais em que a psique vai se constituindo a partir de uma elaboração simbólica do corpo e suas funções em um movimento relacional inconsciente, tanto da mãe quanto do bebê (Winnicott, 2000).

O pesquisador desenvolveu o conceito de *objeto transicional* (Winnicott, 1976) para explicar como acontece o processo de amadurecimento simbiótico na relação de um bebê com a mãe nos primeiros meses de vida, nessa relação, ambos se veem como uma extensão um do outro. Para ele, tanto o bebê

quanto a mãe, vivenciarão um desligamento autônomo na relação de forma equilibrada pelo mecanismo de elaboração na troca da mãe por outro objeto que pode ser um brinquedo, um tecido ou a descoberta de parte do corpo.

Um exemplo clássico desse objeto transicional são os paninhos que a criança se apega e não solta de jeito nenhum, para onde vai, leva o paninho. Há exemplos também, do apego a bonecas, carrinhos, cobertores, travesseiros, entre outros. O objeto transicional é a experiência com as situações de descoberta dos objetos e seus limites mentais para manejá-los.

É como se fosse a primeira posse do bebê, por isso está localizado em uma zona intermediária entre a experiência e o objeto como parte de si mesma, é o primeiro vínculo da criança com o mundo externo e eles representam a substituição da mãe (Winnicott, 1976). Dessa maneira, pode-se dizer que, os objetos transicionais formam um elo de mediação ontológica na vivência com os objetos internos e externos, o que significa que a criança, em um plano simbólico, tenta avançar sob a dor da ausência da mãe, organizar em sua mente a relação com os objetos externos.

O autor reitera que essa experiência acompanha a todo ser humano ao longo da vida no qual tentará buscar conviver com aceitação incompleta dessa relação hora presente e hora ausente, como acrescenta:

[...] nenhum ser humano está livre da pressão de relacionar realidade interna e externa, e que a libertação dessa pressão é oferecida por um domínio de experiência intermediária [...] não colocada em questão (arte, religião etc.). Esse domínio intermediário está em continuidade direta com o domínio lúdico das crianças pequenas, que estão ‘perdidas’ no seu jogo (Winnicott, 1975, p. 23-24).

A partir das considerações de Winnicott (1975) pode-se dizer que o objeto transicional é o campo ilusório da criança, responsável por desenvolver a relação psíquica e equilibrada na sua experiência com os objetos internos e externos nos momentos de angústia. Pela ausência da mãe, ela a substitui por outra e essa experiência continua ao longo da vida.

No movimento discursivo, esse processo é transversalizado pelo que estamos chamando de *Códigos Transicionais* tendo por base essa linha de pensamento *Winnicottiana*. Nessa percepção, a produção do discurso é um objeto interno permeado pelo histórico, memória discursiva e ideologias (Pêcheux, 1997). Na limítrofe da zona intermediária vêm os gatilhos emocionais, imagem e linguagem que desembocam no posicionamento do discurso como objeto externo.

Para Pêcheux (1997), o movimento discursivo é um processo essencialmente formador de sentidos e, na medida em que a imagem vem como forma

material da linguagem simbólica, há um lugar de significação mediada por um campo de influência.

Desse modo, o discurso produzido pela *Cosmovisão* aprisionada é influenciado por gatilhos emocionais que remetem o simbólico na imagem e linguagem que foi ensinada pelo opressor, colonizador ou biopoder (Agamben, 2004), remetendo a um vício psicológico e formando ciclo comportamental (Vaknin, 2005).

Contextualizando, de forma geral, o posicionamento discursivo apresenta-se pautado em uma ideologia dominante (Gramsci, 2011), que perpassa uma luta de classe e imagem (Davis, 2016), e pode passar pela substituição de outro discurso como nos objetos transicionais de Winnicott (2000).

Dessa maneira, a transição do *Código Transicional* opressor para o novo discurso dispõe também de elementos simbólicos da imagem e linguagem que estão produzindo novos gatilhos, ou seja, um novo campo discursivo (ilusório inconsciente) no povo negro, responsável por desenvolver um caminho de cura na relação psíquica e equilibrada na sua experiência com as crenças a *Cosmovisão* que, nos momentos de angústia, substitui por outro discurso libertário que Fanon (2008) chama de reativo.

Um exemplo latente desse novo discurso pela imagem nas redes sociais nos dias de hoje é a transição capilar expressivamente discutida e incentivada nas páginas e grupos étnico raciais como símbolo de autoafirmação e substituição do discurso ideológico de alisamento (manipulação do mercado financeiro) para o discurso da transição ao cabelo original, voltando à sua casa essência.

Foi demonstrado nos estudos de Daltro e Strelow (2017) sobre redes sociais que a técnica de transição do cabelo gera um longo processo de aceitação da parte da pessoa que fará a transição quanto da sociedade pois, a imposição do padrão (branco) do cabelo liso ainda perdura com força no imaginário social.

Acredita-se que a transição capilar pode ser vista como processo de transformação social amparada pela cultura da mídia. Essa relação se torna expoente na produção de discursos positivos sobre a mulher negra, seja por meio dos sites de redes sociais, seja pela cobertura dos jornais de referência ou das zonas de intersecção e convergência entre esses sistemas (Daltro; Strelow, 2017).

Essa volta para o cabelo original remete todo um processo psicológico e emocional, gerando uma área intermediária que passa pela substituição do objeto criado pelo opressor, o cabelo alisado, para o uso de tranças, turbantes, adereços, apliques, até o cabelo voltar a sua forma original.

**Figura 2- Atuação de influenciadoras digitais no marketing de cosméticos de transição capilar<sup>13</sup>**



Fonte: LinkedIn 2017.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A figura 2 apresenta um artigo exposto na plataforma LinkedIn no ano de 2017 no qual Soares (2021) contextualiza como influenciadoras digitais negras são alvo das grandes marcas de cosméticos para tratamento na transição capilar antes e depois do processo. O excerto discursivo “*Não é uma tendência, é um estilo de vida*” traz o rompimento com o estilo padrão (europeu) impostos na imagética midiática como modelo de estética branca aceita e argamassada no imaginário social.

Esse evento ocorre quando o oprimido ocasionado por situações de múltiplas dimensões passa por um processo também chamado de *Intuição Súbita* de compreensão de quem sofreu um espelhamento narcísico Lacan (1999), social e subjetivo, ocasionando, também, um expressivo processo de “luta emocional” na construção de recursos internos para manter-se no “*caminho de volta*” como foi o exemplificado com a transição capilar.

Na próxima seção contextualiza-se todo o processo de compreensão da linguagem da imagem como discurso, os gatilhos emocionais e o espelhamento (Lacan, 1999), em que o oprimido passa a ser o desejo de seu opressor pelas crenças que lhes são inculcadas gerando o adormecimento da *Cosmovisão*.

## 2.2. Gatilhos emocionais, Imagem e linguagem na comunicação em rede

Nos estudos de Oliveira (2011), contextualiza -se que, a mente humana opera por memória fotográfica, ou seja, por imagens e essas imagens estão diretamente relacionadas ao corpo que por sua vez é influenciado também

13 Acesso em: HASHTAG TÔ DE CACHO: Salonline e a atuação de influenciadoras digitais no marketing de cosméticos pra cabelos afrodescendentes | LinkedIn. Último acesso 23 set. 24.

por imagens exteriores produzindo movimentos que podem influenciar outras imagens por meio da percepção. Nelas, o movimento é recebido, estendido até o cérebro e executado.

O que se quer empreender aqui é a função da imagem no cérebro operacionalizada pela memória assim como o corpo conduz as percepções e vai constituindo as imagens como objeto. Nesse processo de constituição, o sensorial e as conexões são estabelecidas pelo movimento e pelo processo de repetição dessas impressões, assim, as conexões são consolidadas (Oliveira, 2011).

Isso significa que a imagem guardada na memória é ativada por percepções operacionalizadas pelo corpo que por sua vez é ativado pelas repetições dessas imagens. Sendo assim, pode-se dizer que a imagem libertária pode ser ativada pelos gatilhos por meio da repetição da mensagem que ela traz como dispositivo.

Entende-se por gatilhos, um ativador de disparo do cérebro, ocasionado por circunstâncias como uma emergência do corpo, produzido por memória, som, odor entre outros. Esse disparo pode desencadear comportamentos e ações motivados por sintomas biológicos (Silva *et al.*, 2014).

Os estudos sobre gatilhos são mais constantes nas áreas de Comunicação e Marketing, o termo gatilho mental é usado como forma de atrair o consumidor para obter determinado produto. Ademais, são utilizados como pesquisa de mercado para conhecer os gostos do consumidor e persuadi-lo a efetuar o consumo de um produto.

Nesta alínea, empenha-se explicar os gatilhos como um dispositivo de Biopoder (Agamben, 2004) operando na mente e no comportamento de sujeitos que vivem em sociedades estratificadas como forma de controle. Portanto, a área da psicologia encaminha com maior provisão o que se pretende explicar sobre esse termo.

Dessa maneira, optou-se por adicionar o “emocional” ao termo, por compreender que se trata de mecanismos ligados ao campo das emoções e ao percurso deste estudo no qual, se trabalha o campo das subjetividades coletivas.

Na psicologia, o termo gatilho mental/emocional é utilizado em investigações e anamneses com pacientes que apresentam sintomas de depressão, síndrome do pânico, distúrbios alimentares, usuários de entorpecentes, entre outros aspectos. Além disso, nos tratamentos com vítimas de abusos emocionais e físicos, o termo é utilizado conjuntamente (Ximenes *et al.*, 2021).

As investigações desdobram-se compreender como desencadeiam os comandos impulsores, os estágios de envolvimento, o chamado Batinga (isca), crises e recaídas em pacientes que estão em tratamento, tendo como hipótese de que esses estágios são provocados por gatilhos mentais/emocionais, assim

como, descobrir quais estímulos multideterminantes estariam ativando esses gatilhos (Ximenes *et al.*, 2021).

No estudo de Silva *et al.* (2014), com usuários de entorpecentes e psicotrópicos, buscaram compreender os aspectos emocionais presentes em situações com sons, imagens e até odores que podem ativar o desejo pelo uso do entorpecente, acarretando recaídas e até abandono do tratamento.

O estudo revelou que os gatilhos emocionais com maior incidência de crise foram: a raiva, frustração, ansiedade e solidão. A pesquisa concluiu que o uso das imagens e odores ativam lembranças de frustração ou raiva, condicionando o uso dos psicotrópicos ou entorpecentes para aliviar a angústia (Silva *et al.*, 2014).

Também nos estudos de Ximenes *et al.* (2021), o foco principal foi descobrir por pesquisa bibliográfica pelo viés da psicanálise, como a comunidade de Psiquiatria está lidando com os gatilhos que ativam o transtorno do pânico em pacientes em tratamento. Nesse estudo ficou revelado que o gatilho ativador do pânico são situações que denotam perigo, como o paciente em estado de fragilidade não possui recursos internos para lidar, acaba cedendo à crise.

Vaknin (2005) menciona em seus estudos os gatilhos mentais/ emocionais quando indica a dependência afetiva da vítima pelo abusador. Para o autor, essa dependência age no cérebro com o mesmo efeito da dependência de psicotrópicos ou entorpecentes, podendo ser ativado pelos mesmos motivos indicados pelos estudos acima citados. Reitera-se nesses estudos que esses gatilhos, por conseguinte, são ativados por elementos como por imagens, linguagem e sentidos. São palavras ou frases imersas inconscientemente que induz a vítima dependente não somente a realizar os desejos do seu abusador como também a ficar na relação propensa a todos os tipos de violência condicionada pela distorção cognitiva do racional como se fosse um tipo de sono profundo.

No campo social, um exemplo de gatilhos imerso no subconsciente, são os chamados ditados populares com intencionalidade sexista, “mulher no volante, perigo constante”, esse gatilho possivelmente pode desencadear em mulheres com poucos recursos internos, uma insegurança para dirigir um automóvel, somado ao estigma generalizado às mulheres.

Voltando à questão racial, compreendem-se como os estigmas racistas funcionam como gatilhos mental/emocional lançados desde a época da escravidão na intencionalidade de hierarquizar os sentimentos dos homens com relação às mulheres, brancas, pardas e pretas.

As brancas são as escolhidas para formar uma família, as pardas para o sexo e as pretas para a cozinha (Lobo, 2022), por exemplo. Dessa maneira, essa produção discursiva já vem pautada em uma cosmovisão construída

intencionalmente para suprir o desejo do opressor. Vaknin (2005) traduz esse desejo como três “S”: sexo, suplemento e serviço; condicionamento acionado por gatilhos emocionais, linguagem e imagem.

Desde o início, a linha de pensamento traçada neste trabalho sobre imagem e linguagem remete à concepção de espelhamento dada a estudos voltados para a área da psicanálise contextualizado em Lacan (1999) e Vaknin (2005). Porém, é sensato salientar algumas inferências da Filosofia com Kant (1957), quando assinala que o campo da imagem é um movimento abstrato e complexo, portanto o que se trata aqui diz respeito de como compreender os gatilhos pela imagem e a linguagem no campo sensitivo que constitui uma estética cosmo visionária.

A escrita por imagens traça um movimento que Eisenstein (2002) chama de representação estética, proporcionando ao leitor ou internauta a se criar dentro da imagem. Para o autor, há um alinhamento entre a imagem e a mensagem que ela busca transmitir, com isso, entende-se que o usuário se conecta com ela e, dessa conexão atrelada à legenda enunciativa ou texto, acontece a produção do discurso formando a passagem para o posicionamento, os sentidos do desejo.

O desejo em Lacan (2005) é um processo que passa pela alienação em dois sentidos principais: o primeiro é a chamada *entausserung* – que significa desvalorização única porque está exteriorizada no outro, projetada e depositada no outro. Sendo assim, não é possível reconhecer o desejo em determinadas pessoas ou objetos, pois este se apresenta de forma alienada.

A segunda forma de alienação é o *entfremdung* – entendida como estranhamento, alienação. Alguns autores da psicanálise também chamam de vale da estranheza, pois o encontro com o desejo não é perceptível, então o meu desejo é atribuído ao desejo do outro. Quando identificada a imagem do outro, Lacan (1998) chama de estádio do espelho e esse estádio envolve dois campos importantes: o desejo é o desejo do desejo do outro.

Neste sentido, o ponto de convergência entre as duas figuras fundamentais da alienação se apresenta. Greco (2011) salienta que o desejo é possuir o desejo do outro, naquilo que se objetiva no desejo do outro e, assim, localiza o processo que se desenvolve quando são assumidos uma imagem e o reconhecimento dela é o espelho. Desta forma, o “eu” é uma estrutura psíquica e não pode adaptar-se exteriormente de um contexto que o conhecimento e a realidade estão fora da identificação mental. Isso quer dizer que, a relação com o outro começa sempre no campo imaginário e esse eu na dimensão de alteridade e o acesso ao simbólico remete ao sujeito se organizar no imaginário simbólico e esse imaginário não pode se constituir sem a referência do outro (Greco, 2011).

Para Lacan (1998), no estágio do espelho, o processo da imagem no espelhamento através do desejo do outro, traz nos alinhamentos dada a projeção na relação da reprogramação da *Cosmovisão*, o processo de biopoder por uma nova linguagem pela imagem que busca essa libertação no plano mental e emocional.

### 2.3. A projeção de uma nova linguagem de imagem

Ao falar sobre uma nova linguagem de imagem faz-se importante resgatar que este ensaio teórico se desdobra em contextualizar como as relações raciais de gênero na rede social *Facebook*, são transversalizadas por produções discursivas através de Códigos *Transionais* e de forma uma nova linguagem libertária transversalizada para a descolonização discursiva.

Nesse sentido, este estudo destaca que as redes sociais evocam como campo significativo de produções discursivas desconstruidora de padrões imagéticos do sistema de poder. As redes tornam-se campo aberto para a projeção de novas linguagens articuladoras de ativismos que confrontam e combatem estruturas ideológicas de dominação política e cultural.

Esse processo é instrumentalizado por uma dialética interdisciplinar e digital mediada por fotografias com legendas, imagens em movimento, trilhas sonoras e textos científicos, trazendo como principal elemento o rompimento da dominação pelos hábitos culturais e sociais (Adorno, 1995).

Constata-se neste contexto, uma vivência acadêmica fora do campo clássico presencial, o desenrolar de questões sobre a atuação que contempla outras especificidades de autorreflexão para uma análise das massas que seja mais próxima de uma pedagogia do esclarecimento (Adorno, 1995).

Landson-Billings (2006) chama de limbo epistemológico a junção de a velha linguagem transformar-se em um novo discurso de quem foi treinado na tradição dominante. Para a autora, as produções feministas denotam que “a casa do mestre só será desmantelada com a ferramentas do mestre”. Em outras palavras, desconstruir o discurso de colonização com as mesmas ferramentas do biopoder, nada mais é do que usar o processo de espelhamento do biopoder trazendo a nova imagem, a essência, para construir-se novamente transpondo-se nessa nova linguagem de imagem.

Na canção e composição *Hoje eu sei* da cantora Vanessa da Mata, em um dos trechos “o tempo entregou você depois que aprendi dizer: não, e retirei o que me atrasava, limpei minha estrada antiga, mudei minhas velhas formas, fiz a faxina pra você entrar”, traz a alusão de um processo de libertação pela linguagem e imagem do “não”.

Vaknin (2005) ressalta que a palavra “não” é o fim do jogo, é a mortificação, é a saída do espelho, é a libertação. Essa linguagem torna-se imagem simbólica porque ela reflete o espelho e o falso *discurso* que é quebrado pelo “não”. O não é a tomada de decisão para sair do lugar de vítima para sobrevivente. Enquanto o sujeito está dormindo o sono do abusador, não se vê no espelho, a partir do momento em que há o despertar a imagem é transmutada e conseguindo sair do espelho, sobrevive ao processo de abuso colonial.

Pode-se inferir que, nas redes sociais os processos formativos ganham conotação de resistência por informar e formar ao mesmo tempo. Essa formação aponta todo um rompimento estrutural de bases solidificadas por estruturas de poder pela enunciação de realidades que o internauta em sua história de vida correlaciona e passa a perceber as manobras do biopoder.

A transposição do que foi contextualizado para um novo ensinamento acontece quando o oprimido é confrontado por uma intuição súbita de compreensão e (acorda do sono) imposto pelo seu opressor. Tendo por motivação circunstâncias que podem vir a ser imagética, passa a compreender os processos de aprisionamento da sua *Cosmovisão*.

Dessa forma, pelo conhecimento adquirido são geradas habilidades para fazer a desinversão, descobrindo uma nova linguagem de imagem libertária (Fanon, 1968). Essa descoberta poderá vir a ser utilizada pela mesma linguagem do seu opressor (pois foi a que aprendeu). Lembremos da transição capilar, na qual basta acessar uma página ou canal e ouvir centenas de depoimentos de mulheres que passaram pelo processo, com direito a vídeos antes e depois, para compreender essa desinversão. Por acaso não foi pela imagem que o processo de alisamento capilar foi apresentado? Pois pela imagem também se apresenta a desinversão.

Nos estudos de Medeiros (2009) sobre a materialidade da imagem na mídia com base na AD, a autora trata a imagem como discurso e começa seu trabalho pela noção do simbólico que Pêcheux (1999) enfatiza como o sentido que há na relação do simbólico/político, ou seja, há uma escrita que está diretamente ligada àquela imagem na qual as materialidades investidas mobilizam força no discurso.

Desta maneira, a autora desenvolve seu trabalho trazendo a memória discursiva impressa nas imagens postadas. Neste trabalho, as imagens denotam também um processo de espelhamento para um novo processo da desinversão imagética pela nova imagem acompanhada das informações e o conhecimento sobre a referência imagética. Essa luta era da *Cosmovisão Negra* (Fanon, 2008) tentado sair do espelho por uma nova linguagem de imagem.

A projeção de uma nova imagem e linguagem denota ocorrer pela *intuição súbita* que se exprime como um processo de conscientização de si mesmo

ou do que foi feito da sua Cosmovisão no histórico de formação, que Lane (2004), assinala ser impossível ter a consciência de si sem passar pelo coletivo, ou seja, pela consciência de classe, pois:

[...] apenas quando confrontamos as nossas representações sociais com as nossas experiências e ações, e com as dos outros do nosso grupo social, é que seremos capazes de perceber o que é ideológico em nossas representações e ações consequentes. Ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objetos do nosso pensar, é que nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, do nosso grupo social e a de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade, e também cabendo a nós agentes da nossa história pessoal e social – decidir se matemos ou transformamos a nossa sociedade (Lane, 2004, p. 37).

O que a autora salienta é o confronto com a realidade, uma ação, a conscientização transversalizada pela busca do conhecimento que liberta e rompe o elo de adormecimento pela compreensão do processo, analisando os meandros utilizados para convencer o oprimido a não somente ser o desejo do opressor (Lacan, 1999), como a de defendê-lo sob qualquer suspeita de manipulação.

Pode-se dizer que, para Fanon (1968), a intuição súbita é uma mudança de procedimento por um novo pensamento que coloca de pé uma nova criatura à imagem e semelhança da sua cor de pele, do seu cabelo e do seu estereótipo original. Esse processo é o mesmo que cair em si, voltar para si, “da qual é preciso multiplicar as conexões, diversificar as ramificações e tornar a humanizar as mensagens” (Fanon, 1968, p.274).

O despertar pela intuição súbita é o rompimento com a máscara branca caricatural para uma imagem libertária que gera a autoimagem sem culpa, sem dor, sem peso e sem remorso. É o abandono das velhas crenças para uma nova forma de ver e compreender o mundo a partir da sua essência verdadeira, da sua nova *Cosmovisão Negra*, sua nova casa.

Os elementos intrínsecos à linguagem imagética veiculada nas redes, remete um fluxo expressivo de reflexões sobre os problemas cotidianos vivenciados por mulheres negras que pairam desde autoafirmação estética, produções acadêmicas, diáspora africana, denúncias de violência contra a mulher através de convites de eventos de discussões e informações sobre acontecimentos em nível mundial, com recortes do país, estado e municípios.

Todos os processos de desinversão da *Cosmovisão Negra* para a saída do espelhamento por uma nova linguagem de imagem aparecem organizadas por ordem de acontecimentos políticos, sociais, datas comemorativas e pautas

consideradas importantes para a descolonização do conhecimento e combate dos sintomas sociais mais latentes no que diz respeito ao ativismo proposto pela página.

As crenças da colonização, as injustiças sociais e as manobras do biopoder são confrontadas por um ativismo imagético persistente em apontar o opressor e desmontar os meandros discursivos sinalizando as referências e conjunturas de reconstrução da *Cosmovisão* negra pelo conhecimento no processo coletivo na tentativa de quebrar as simbologias imaginárias que impedem o despertar. Todo esse processo é gerado por uma nova linguagem de imagens que chamamos de *Códigos Transicionais*.

### 3. Considerações finais

Neste recorte teórico, apresentou-se evidências de que há uma nova cosmovisão negra ganhando corporeidade arraigada em uma nova imagem e novos gatilhos mentais na linguagem imagética. Essas questões tomam representatividade em uma variedade de vozes que se unem para formar uma só voz, comunicada por imagens. Essas imagens enunciam formulações pelo imaginário social, ângulos e perspectivas que denotam uma prática ativista digital.

Essa prática, não se trata de uma leitura imagética unívoca, mas de uma intervenção de ruptura na história na cultura, na política, na economia, e na subjetividade dos sujeitos para o qual as imagens foram produzidas. Para Pêcheux (1997), a imagem é uma forma material da linguagem simbólica e ela vem influenciada por outros discursos.

A cultura digital traz em seu caminho o que Crenshaw (2002) chama de super inclusão, o termo é usado para definir aspectos interseccionais em que determinadas situações o racismo é observado e acrescentado nas relações de gênero no qual a subordinação da mulher negra é compreendida como uma injustiça social.

No que se refere a interpretação, as inferências deste ensaio vêm permeadas pelos *Códigos Transicionais* no qual a imagem discursiva eleva as dimensões raciais para as discussões gênero e empreendem sobre elas todo um processo de gatilhos mentais, emocionais, linguagem e imagem. Essa dinâmica traz como fio condutor materialidades no campo simbólico discursivo (Pêcheux, 1997) constituídos de sentidos como: a saída do espelho, intuição súbita ou insight, a reflexão e a corporeidade imagética da descolonização. Todos esses elementos condicionam a forma de interpretar a realidade representada pelas posições identitárias que determinam a cisão de posicionamentos colonizados para posicionamentos descolonizados em um longo processo de cura pelo conhecimento, pela reação e ação.

Nesse sentido, voltando a Lacan (2005), vale a pena perguntar: Che Vuoi? Qual é o desejo empreendido nesse novo discurso de Mulheres Negras em rede? Esse desejo é capaz de garantir e assegurar um novo sentido discursivo? O referido autor na sua obra seminário, traz uma afirmação que cabe uma dissertação na finalização deste trabalho quando diz: “O amor permite ao gozo condescender ao desejo” (Lacan, 2005, p. 197).

Sendo assim, constata-se que todo esse processo interpretativo também é um convite para um equilíbrio na empolgação ou talvez ingenuidade de achar que somente o discurso imagético consegue romper um processo de colonização que vem sendo argamassado com sangue humano por cerca de cinco séculos neste país. Faz-se importante enfatizar que conforme já foi contextualizado neste referencial teórico, muito antes das redes sociais existirem, já havia uma arena pública de luta utilizada por teorias como práticas de libertação.

Por essa luta anterior às redes sociais, a possível cultura digital interseccional está ancorada e argamassada pelo sangue ancestral de homens e mulheres negras que doaram seu tempo e suas vidas para que a libertação pela descolonização de mentes fosse possível hoje. Todo o movimento de relações raciais de gênero que se faz em rede desde o início deste século, traz as marcas e a escrita de muitas mulheres negras, e algumas delas completaram sua jornada neste mundo e combateram o bom combate, lutaram pela saída do espelho e vivem até os dias de hoje na memória discursiva de quem trava essa luta usando todo um legado deixado por elas que já se sabe, estremece os muros da colonização.

Ainda não se tem notícia de uma libertação no sentido macro ou concreto, porém, pelos dados e a vasta literatura bibliográfica encontradas nos bancos de dados com inúmeros artigos, dissertações e teses (Lobo, Maciel, 2021), há uma sinalização expressiva de que essa libertação está acontecendo e é real. A representação que a sociedade racista tem dos grupos negros não corresponde mais com a representação que expressivamente muitos negros têm de si porque a saída do espelho tem proporcionado a muitos voltarem para a sua casa psíquica.

Dessa maneira, pode-se inferir que este recorte teórico é mais uma das muitas produções que trazem um grito entalado na garganta insistente em dizer “não” a todos os mecanismos de silenciamento, opressão, dominação e discriminação. Esse grito é composto por muitas vozes imagéticas que se multiplicam e viralizam nos compartimentos em rede, comunicando o caminho para sair do espelho opressor e a volta para casa. Vamos para casa?

## REFERÊNCIAS

ABEL, M. S. O Insight na Psicanálise The insight in Psychoanalysis. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 22-31, 2023.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1995.

AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poletti. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo, 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALMEIDA, C. D.; BRANDÃO, B. M. P. Participação e inserção social: protagonismo da mulher negra em canais do Youtube. **Revista Observatório**, Palmas-Tocantins, v. 4, n. 1, jan./mar. 2018.

ALMEIDA, M. de. Território de afetos: práticas femininas antirracista nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) em História Cultural) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2018. **Racismo Acadêmico e seus Afetos**. **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 69, n. 2, p. 96-109, jul./dez. 2021.

BRANDÃO, H. M. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CESAIRE, A. **Discurso ao Colonialismo**. Editora Augusto Sá da Costa LTDA, Lisboa, Portugal 1978.

CRENSHAW, K. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos a Gênero**. Revista Estudos Feministas, Los Angeles, University of California, ano 10, p. 171-188, 1. Sem. 2002.

CRUZ, D, A. C. S.; BRANDÃO, C. W. G. S. Representação da mulher negra na cultura digital: combate ao preconceito na rede. *In*: Redor, Encontro da Rede Feminista do Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero, 20, 2018. **Anais [...]**. Salvador UFBA, 2018.

DALTRO, L. M.; STRELOW, A. A. **We Can: A transição capilar da mulher negra na mídia tradicional e nas redes sociais.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Caxias do Sul – RS -2017.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, 255 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed SAGE, 2006. 432 p.

DIAS, C. A materialidade digital da mobilidade urbana: espaço, tecnologia e discurso. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 37, jan./jun. 2016, p. 157-175. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao37/artigo7.pd>

EISENTEIN, S. **O Sentido do Filme.** Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FANON, F. **Os condenados da Terra.** Tradução de José Laurêncio de Melo. Civilização da Terra 1968. Pele Negra Máscaras Brancas. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GADET, F.; HAK T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991. p. 163-252

GONZALES, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** v. 1: Introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedito Croce. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRECO, M. **Os espelhos de Lacan.** Opção Lacaniana. online nova série Ano 2, número 6, novembro 2011. ISSN 2177-2673.

GRUPPI, L. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro, Graal, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

IPEA. **Dossiê Mulheres Negras**: retrato e condições da vida das mulheres negras no Brasil. Mariana Mazzini Marcondes *et al.* (org.). Brasília: Ipea, 2013. 160 p.

LACAN, J. **O estádio do espelho como formador da função do eu**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 97.1998.

LADSON-BILLINGS, G. **Discursos racializados e epistemologias étnicas**. Editora, São Paulo 2006.

LANE, S. **O que é Psicologia Social**. Editora brasiliense, São Paulo 200

LOBO, M.; MACIEL C. **O Gênero negro Feminino nas Redes Sociais: O que revelam as Produções Acadêmicas?** In women in Information Tecnology (WIT) 15. Porto Alegre- Sociedade Brasileira de Computação. 2021.

LOBO, M.M.O. **Mulheres Negras em Rede**: As Materialidades Discursivas no *Facebook*. Tese de doutorado em Educação- Universidade Federal de Mato Grosso- 2024.

PAVEAU, M. **Technologies discursives. Carnet de recherche**, 2013. Disponível em: <http://technodiscours.hypotheses.org/?p=277>, Acesso em 21 dez. 2021.

PAZ, T. S. **Ativismo em rede e processos formativos decoloniais articulados por mulheres negras no Youtube**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. In: Xavier A. C.; Cortez S. Linguística e discurso. São Paulo: Ed. Universitária, 1997.

SOARES. Patrícia Ester. **Hashtag tô de cacho**: Salonline e a atuação de influenciadoras digitais no marketing de cosméticos para cabelos afrodescendentes. Social Media, Senior Marketing Analyst, Communication Manager, Digital Marketing, Strategic Plannin 29 de outubro de 2017.

VAKNIN, S. **Malignant self-Love: narcissism revisited- The Narcissistic Personality Disorder**. Editing and design: Lydia Rangelovska. Prague and Skopje: Narcissus Publications. Imprint, 2005.

WINNICOTT, D. **Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais**. In: Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

XIMENES, S; BARBOSA, L. C; RODRIGUES, N; SOUSA, M.R; RODRIGUES, N; SOUZA, M. A; ALVES, S. P.; SAMPAIO, G. M.; DIAS, K. A.; ANDRADE, L. H.; MELO, I. E.; SILVA, M. E.; OLIVEIRA, S. M.; GOMES, J. G.; SILVA, A. H. B. **A psicanálise na desconstrução dos gatilhos para o transtorno de pânico** Psychoanalysis in deconstructing triggers for panic disorder El psicoanálisis en la desconstrucción de los desencadenantes del trastorno de pánico. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, e31010313265, 2021.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

## CAPÍTULO 4

# NARRATIVA TRANSMÍDIA EM UMA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NEGRA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES FEMINISTAS ANTIRRACISTAS

*Marta da Conceição de Paula*<sup>14</sup>

*Tereza Fernandes*<sup>15</sup>

---

### 1. Considerações Iniciais

O contexto pandêmico da covid-19 permeou a pesquisa que teve como foco a experiência da docência *online* da primeira autora deste texto. Nesse cenário, a transmídia, conforme os estudos de Jenkins (2009), foi desenvolvida por meio de diversas plataformas digitais com o propósito de investigar como as crianças se apropriavam de letramentos digitais e literários na produção de narrativas transmídias.

A investigação teve como objetivo compreender as apropriações de letramentos digitais e literários mobilizados em narrativas transmídias pelas crianças, de modo a refletir as contribuições dessas apropriações para as práticas pedagógicas literárias de professores.

---

14 Doutoranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestra em Educação (UFMT). Professora da Prefeitura Municipal de Cuiabá, com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Séries Iniciais Alfabetização/Letramento, Programa Mais Educação e Coordenação Pedagógica. Membro dos grupos de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTECE/UFMT). E-mail: marta37.doutoradoufmt@gmail.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4684547741689094> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5954-8917>.

15 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro dos grupos de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTECE/UFMT) e Docência e Cibercultura (GpDOC/UFRRJ). E-mail: [terezafernandes@ufmt.br](mailto:terezafernandes@ufmt.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4491000679954389> ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-1040-424X>.

A narrativa literária envolveu o uso de tecnologias digitais conectadas, incluindo aplicativos como *WhatsApp*, *Cômica*, *PhotoGrid* e *TikTok* entendidos por nós como artefatos curriculares. As tecnologias digitais em rede ampararam tanto os registros dos dados que surgiram durante o processo de transmidiação literária, quanto a prática da transmidiação, possibilitando a criação de histórias em quadrinhos, memes e animações produzidas pelas crianças a partir de uma narrativa original. Por meio de nossas anotações em diário *online*, conseguimos refletir e organizar as diferentes dimensões dos letramentos digitais e literários mobilizados pelas crianças ao longo da prática pedagógica.

Entre as dimensões dos letramentos digitais apresentadas por Souza (2016) e observadas no estudo, ressaltamos as seguintes: técnico-operacional, informacional, pesquisa, impresso, SMS, social no uso de mídias digitais, racial, linguística, social, multimodal, interacional, trabalho colaborativo, intercultural e redes sociais. Na criação de cada gênero textual da transmídia, identificamos as habilidades mobilizadas pelas crianças, notando que elas se entrelaçavam e se manifestavam em diversas linguagens, seguindo o que Cosson (2019) propõe para o desenvolvimento do letramento literário: interpretação, compreensão, ressignificação e extra-polação da narrativa original.

Além desse conjunto de dimensões, incorporamos a dimensão transmídia dos letramentos digitais e literários, que compreendemos como as diversas produções, tanto textuais, quanto audiovisuais das crianças no contexto da cultura contemporânea. Essas produções se caracterizam por suas múltiplas linguagens, híbridas e repletas de diferentes efeitos que materializam as interpretações, significados e recriações das narrativas literárias realizadas pelas crianças. Percebemos, para além dessas dimensões, reflexões críticas que se relacionavam com questões étnico-raciais e feminismos que, dentro de um processo dialógico, podem potencializar desconstruções e novas elaborações a respeito de gênero, raça e classe, mobilizando diversos letramentos.

Para abarcar a discussão realizada no estudo, este capítulo foi organizado em cinco partes, sendo as considerações iniciais do estudo, nesta primeira seção, a metodologia da pesquisa-formação multirreferencial empregada no estudo na segunda seção, a apropriação dos letramentos digitais e literários mobilizados por meio da literatura infantojuvenil negra na terceira seção, as discussões sobre a prática pedagógica de transmidiação literária e suas possibilidades ao letramento racial, seguida das considerações finais e as compreensões tecidas no estudo na quinta seção.

## 2. Pesquisa-formação multirreferencial: contexto, sujeitos e dispositivo

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do mestrado em educação, em que acionamos a metodologia da pesquisa-formação (Santos, 2014) com inspiração na multirreferencialidade (Ardoino, 2003), em que desenvolvemos um dispositivo de docência e pesquisa em uma prática pedagógica de transmídiação literária do livro infantojuvenil *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013), realizada com três crianças do ensino fundamental de uma escola municipal localizada em Cuiabá (MT).

Situamos a narrativa transmídia por meio do conceito cunhado por Jenkins (2009, p. 138) que afirma que “[...] uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo”. Também nos amparamos em Fechine para compreender a ação pedagógica de transmídiação:

Como um modelo de produção orientado pela distribuição em distintas mídias e plataformas tecnológicas de conteúdos associados entre si e cuja articulação está ancorada em estratégias e práticas interacionistas propiciadas pela cultura participativa estimulada pela digitalização e convergência dos meios (Fechine, 2018, p. 44).

A pesquisa-formação em bricolagem com a multirreferencialidade foi escolhida por proporcionar um ambiente de autoformação à professora/pesquisadora por meio da troca de experiência e percepções com pares e em processo dialógico com o ato de pesquisar, narrar a vida, aprender e ensinar ao mesmo tempo em que pesquisa sobre os fenômenos contemporâneos. Na Figura 1 podemos visualizar o dispositivo de transmídiação literária:

**Figura 1 – Imagem representando o dispositivo de transmídiação literária**



Fonte: PAULA, Marta da Conceição de. **Narrativas transmídias e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças**: contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

A materialização do estudo envolveu o planejamento do desenho didático da transmídiação literária por meio da inspiração em canais literários do YouTube, seleção de obras literárias e a relevância dos artefatos tecnológicos para a construção de narrativas em múltiplos contextos e linguagens. Nesse sentido, percebemos que os envolvidos na pesquisa formam o outro ao mesmo tempo que se formam (Santos, 2014).

Nesse processo, foi possível olhar por dentro, mas também afastar o olhar para compreender, interpretar, relacionar e co-criar outras possibilidades de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias, que julgamos ser também uma ampliação as práticas literárias desenvolvidas nos ambientes escolares (Santos, 2014). Com a multirreferencialidade, acionamos diferentes perspectivas para as análises dos letramentos digitais e literários, pois a bricolagem favorece a extrapolação e a compreensão a respeito dos espaços de ensinar e de aprender, deslocando entendimentos superficiais que ignoram os ambientes virtuais como potência de mobilização de conhecimentos e trocas de saberes.

Para nós, as crianças participantes da pesquisa são entendidas a partir de Certeau (1998), como praticantes culturais, pois vivenciam, consomem, criam e produzem com as tecnologias digitais em seu cotidiano, características intrínsecas à cultura contemporânea, em que todos nós, independente da intensidade de uso das tecnologias digitais, não existimos apartados de suas funcionalidades, implicações e ressonâncias.

A necessidade de desenvolver atividades estruturadas com as tecnologias digitais em rede se intensificou durante a pesquisa, que teve início no contexto da pandemia de covid-19. Isso nos levando a repensar, em colaboração, novas formas de manter a proximidade interacional, mesmo com a distância física. Esse tempo singular nós vivenciamos durante a pesquisa, março de 2020, quando as escolas foram fechadas e as aulas presenciais foram substituídas por aulas *online* como medida preventiva contra a disseminação da covid-19. Os participantes que atuam nos diversos espaços de aprendizagem, como a escola, foram surpreendidos pela necessidade da suspensão das aulas e mobilizaram diversas estratégias para manter os processos de ensino-aprendizagem e o amparo às crianças, mesmo que a distância.

Nesse contexto, as redes de educação pública foram buscando conhecimento, formação e artefatos tecnológicos para auxiliar as práticas dos professores, que enfrentaram o desafio de mobilizar, em curto período, seus letramentos digitais e estratégias metodológicas para continuarem ensinando. O que percebemos evidenciou a necessidade de conhecimentos provenientes da “[...] diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam efetivamente considerados de maneira multirreferencial nos espaços de aprendizagem” (Santos, 2014, p. 73). Esse cenário gerou reflexões significativas sobre o desenvolvimento dos currículos escolares e a validação dos saberes tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar.

Desenvolvemos a pesquisa aliada a nossa prática docente na turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Cuiabá (MT). Na pesquisa-formação, não fazemos distinção entre a prática pedagógica e a pesquisa acadêmica, ou seja, enquanto realizamos a pesquisa, também atuamos em sala de aula e pesquisamos nossas práticas, promovendo um processo de ação e reflexão sobre nossas vivências formativas.

A multiplicidade de olhares e de criação de dispositivos de pesquisa-formação multirreferencial situados e implicados à docência e nos cotidianos confere, a esse modo de conceber a pesquisa na cibercultura, um movimento contínuo de atualização e de criação (Paula, 2021, p. 35).

Em vista disso, pesquisadoras são praticantes e as crianças são coautoras no processo de pesquisar, o que confere às práticas pedagógicas estudada um

contexto enredado. Para Santos (2015), as ambiências formativas são espaços que, para além de se pensar os processos de aprendizagem restritos à escola, também se concebam novas possibilidades, multiplicidades e inventividades nas práticas pedagógicas.

Entendo como ambiências formativas as situações de aprendizagem cocriadas nos [sic] *espaçostempos* híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação (Santos, 2015, p. 40, grifo do autor).

Temos então uma ampliação dos processos de aprendizagem, anteriormente restritos à escola, e que concebem novas possibilidades, multiplicidades e inventividades às práticas pedagógicas contemporâneas que buscam viabilizar uma maior proximidade dos contextos cotidianos dos praticantes culturais.

Em nosso estudo, os dispositivos acionados atuaram como catalisadores de histórias na produção de dados com as crianças envolvidas na pesquisa. Ao aprofundarmos no tema em estudo, pensamos nossos dispositivos (Arduino, 2003) com base em nossas vivências literárias em canais do YouTube e na interação com a pesquisa, que engendrou o planejamento do dispositivo transmídia e resultou em novas narrativas criadas pelas crianças. Para isso, a utilização de interfaces digitais como o *WhatsApp* como meio de comunicação interativa possibilitou novas formas de autoria.

O nosso dispositivo para as produções das narrativas transmídias foi estruturado com base nas contribuições provenientes das análises de três canais literários do YouTube, *sites* literários, materiais digitais e da metodologia de letramento literário desenvolvida por Cosson (2019). Esses elementos serviram como mobilizadores de ideias para o planejamento e desenvolvimento da pesquisa-formação realizada com as crianças participantes da pesquisa. Após a escolha da obra literária *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, nossa estratégia envolveu a transmídiação de uma das quatro obras discutidas num um grupo de mensagem denominado “Literatura Digital” criado com as crianças como uma interface para comunicação e pesquisa.

Para facilitar o envio e a organização das etapas, foi preciso elaborar um roteiro para as crianças, estruturado da seguinte maneira: descrição da atividade proposta, explicação do gênero textual, vídeo explicativo sobre como acessar os aplicativos e exemplos da produção com a ampliação da história. A

seguir, apresentamos os elementos observados que fundamentaram as análises qualitativas das participações das crianças ao longo do processo conduzido pela professora/pesquisadora. Consideramos os aspectos relacionados à leitura literária, às apropriações realizadas por meio das tecnologias digitais em rede e ao desenvolvimento dos letramentos digitais:

- a) letramentos literários: modos de interpretação, significação e reelaboração da narrativa como ato de construção de sentido pelas crianças;
- b) letramentos digitais: conhecimentos e habilidades apropriadas pelas crianças com o uso de diversas plataformas e tecnologias digitais em rede usadas na transmídiação;
- c) novas mobilizações e apropriações pelas crianças, durante a transmídia relacionadas aos letramentos digitais e literários (Paula, 2021, p. 52).

Na próxima seção, evidenciamos como a narrativa transmídia da obra literária foi analisada segundo os aspectos destacados e quais habilidades foram mobilizadas e apropriadas pelas crianças durante a prática pedagógica.

### **3. Mobilizando letramentos digitais e literários com a literatura infantojuvenil negra**

Dialogamos com Souza (2016) para entender a transmídiação literária como um evento de letramento digital (ELD) inserido em práticas sociais de letramentos mais amplas. Essas práticas ativam sentimentos, valores e significados que as crianças atribuem à leitura literária, assim como nos letramentos digitais.

Entendemos que foi possível mobilizar a dimensões técnica e operacional que, para Souza (2016), são conhecimentos funcionais para o manuseio de artefatos tecnológicos para desenvolver ações em ambientes digitais. As crianças possuíam um domínio básico das interfaces digitais para leitura e compartilhamento de atividades, textos, imagens e áudios, além de reconhecer ícones e nomenclaturas de programas e aplicativos, tanto *online*, quanto *offline* e entender suas funções. Nesse sentido, a utilização de aplicativos de mensagens e buscadores eletrônicos foram intuitivos e a maneira como usavam as interfaces envolvia, como no estudo de Souza (2016), uma postura corporal-cinestésica em relação às câmeras de captura de movimento para gravar os vídeos.

Em relação à dimensão informacional dos letramentos digitais, percebemos, com base em Souza (2016), que as crianças manusearam, coletaram e integraram diversas informações no/com as interfaces digitais de acordo com as utilizações que julgaram necessárias. Assim, em suas pesquisas na internet, as crianças mobilizaram diversas habilidades de letramentos digitais, conforme

os estudos de Souza (2016), incluindo: seguir orientações *online*, assistir ao vídeo tutorial, coletar informações na internet para compor narrativas, utilizar buscadores para inspirar suas produções, verificar informações presentes na obra literária e interpretar as imagens na elaboração de suas produções, como podemos ver na Figura 2.

**Figura 2 – Transmídiação literária da narrativa *O mundo no black power* de Tayó para vídeo no TikTok**

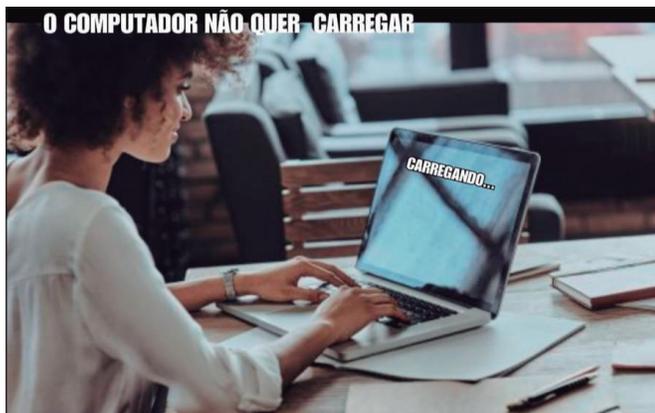


Fonte: Foto do vídeo produzido por Líder e Tirion no *TikTok* em 2020.  
Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZMh2NAaAM/>.

Nesse sentido, as dimensões citadas envolveram conhecimentos como: inserir filtros e utilizar o temporizador para gravação que instrumentalizam a utilização das tecnologias digitais em rede. Nas interações mediadas pelo *WhatsApp*, foi possível notar a dimensão social relacionada aos recursos de socialização empregados no grupo “Literatura Digital” “[...] fortalecendo a proximidade, os debates, as conversas informais e a criação de laços de afeto e amizade, de maneira semelhante ao que ocorre em plataformas de redes sociais” (Souza, 2016, p. 205).

Os letramentos digitais são, segundo Souza (2016), mobilizados nas situações e nas práticas cotidianas que possuem relação com os grupos sociais com que nos relacionamos. Eles possuem finalidades específicas, de acordo com os diferentes contextos (Paula, 2021, p. 124).

**Figura 3 – Transmídiação literária da narrativa *O mundo no black power de Tayó***



Fonte: PAULA, Marta da Conceição de. **Narrativas transmídias e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças:** contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

A esse respeito, os letramentos digitais em suas dimensões técnico-operacional, funcional, informacional, social e multimodal integraram-se ao permitir que as crianças produzissem histórias em quadrinho e memes de acordo com as situações cotidianas que vivenciam. Podemos perceber esses aspectos na Figura 3, em que os educandos propuseram tanto um diálogo com experiências e conhecimentos que possuíam, quanto com aqueles vivenciados no contexto pandêmico e reconstruíram as características da personagem Tayó, fazendo adaptações importantes e utilizando diversos recursos digitais e linguagens para compor cenários, sons e textos escritos.

Na perspectiva das aprendizagens em Jenkins (2009), os letramentos são entendidos como aquisições que as pessoas fazem. Assim, os letramentos foram analisados por nós em profundidade, considerando uma perspectiva de construção de conhecimentos e habilidades, de forma não linear, condicionada muito mais às práticas sociais cotidianas do que, exclusivamente, às práticas de ensino e aprendizagem, como comumente realizamos com intencionalidade na escola.

[...] mobilizar letramentos midiáticos envolve consumo e/ou participação ativa, dependendo das situações individuais no ambiente on-line. Isso acontece, pois nossas diversas atividades requerem habilidades diferentes e repercutem na nossa apropriação de informações em múltiplas direções. A fim de exemplificar, citamos como um acontecimento noticiado, um discurso político ou uma entrevista são consumidos e a eles são atribuídos sentidos individuais. Isso acontece, também, em produções autorais como memes, podcasts, vídeos e outros (Paula, 2021, p. 125).

Pontuamos que, ao utilizar recursos digitais e/ou participar de redes sociais como o *WhatsApp*, *TikTok* e outros, os praticantes culturais criam, inventam e atribuem sentido à sua presença. Não há uma linearidade de habilidades necessárias para os letramentos digitais. Desse modo, o sentido e a ressignificação dos discursos são atribuídos de acordo com as experiências de vida, as intencionalidades e o desejo das crianças, que, além de serem provocadas a produzirem narrativas, também ficaram inquietas ao descobrir novos recursos e funcionalidades para além das que já conheciam.

Nesse sentido, percebemos que as crianças utilizavam o celular e as redes sociais, principalmente o *WhatsApp* e o *TikTok*, tanto para salvar e compartilhar vídeos, figurinhas e memes, quanto para dialogar com amigos e familiares. Entretanto, os usos eram restritos ao consumo, em vista disso, a produção autoral foi um desafio importante para que as crianças desenvolvessem autoconfiança, independência e criatividade.

Embora as crianças estivessem geograficamente distantes, ao compartilharem suas produções no grupo, elas colaboraram e inspiraram seus colegas. Como resultado, essas ações fomentaram uma maior interação e engajamento, além de introduzirem novos elementos e perspectivas à interpretação e à recriação das narrativas, contribuindo assim para a história. Nesse sentido, percebemos a dimensão da interação e do trabalho colaborativo definida por Souza (2016) como a mobilização de “habilidades que envolvem diversas formas de aprendizagem e de trabalho colaborativo *online*, por meio dos seus pares, de forma independente e/ou com apoio de recursos materiais” (Paula, 2021, p. 125).

Destacamos que, na etapa da animação realizada no *TikTok*, tivemos a oportunidade de realizar a leitura do livro impresso e discutir as interpretações das crianças a respeito da obra literária. As crianças perceberam que o cabelo de Tayó simboliza a identidade do povo negro e que essa identidade precisa ser reconhecida e constantemente afirmada para combater preconceitos e valorizar a diversidade. Durante a leitura, elas se depararam com termos desconhecidos, como Orobô, Palha da Costa e Orixás, os quais consultamos no glossário no final do livro e ampliamos a pesquisa sobre o significado desses termos na internet. Nesse contexto, evidenciamos que a etapa da transmidiação literária envolveu discussões que dialogam com os seguintes temas: gênero, religiosidade e raça, mobilizando a dimensão intercultural do letramento digital, que:

[...] pode ser entendido como uma triangulação entre cultura local, global e valorizada que pode contribuir para a formação de cidadão ético, democrático, crítico e isento de preconceitos, disposto a ser multicultural em sua cultura, marcadas pelas diferenças socioculturais (Souza, 2016, p. 204).

Em diálogo com a interculturalidade, destacamos a dimensão racial dos letramentos mobilizados pelas crianças, visto que a intencionalidade da obra literária envolve a educação antirracista. Essa dimensão versa sobre as “práticas pedagógicas digitais que envolvem reflexões sobre os seguintes elementos: raça, aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos” (Paula, 2021, p. 116). Nesse sentido, intencionamos promover discussões, mobilizar conhecimentos novos e desconstruir noções de identidades enraizadas em relação à naturalização das hierarquias raciais de privilégio da raça branca e inferioridade de pessoas negras.

Em relação aos letramentos literários, observamos diversas habilidades mobilizadas pelas crianças, as quais agrupamos em três dimensões: 1) *interpretativa*: consiste em um conjunto de ações que envolve leitura, pesquisa e compreensões significativas das obras literárias, refere-se às diversas manifestações que podem ser criadas e reelaboradas com base nas obras literárias; 2) *atribuição de sentido*: envolve as produções e as manifestações dos significados construídos pelas crianças, que foram expressos de diversas maneiras, como desenhos, brincadeiras, áudios, contação de histórias e encenações teatrais; 3) *ressignificação de sentidos*: são expressões de sentidos e as produções das histórias em quadrinho, meme e animação que promoveram diferentes interpretações e significados, extrapolando as histórias apresentadas na narrativa original.

Observamos que as habilidades presentes na dimensão interpretativa dos letramentos literários podem fortalecer práticas feministas e antirracistas, ao suscitar discussões sobre a escravização e suas repercussões, ligando os elementos históricos da escravização aos impactos percebidos nas desigualdades sociais. Além disso, esse processo busca desnaturalizar as posições sociais ocupadas por pessoas negras na sociedade. Essa dinâmica pode representar um fortalecimento de identidades, incluindo concepções de beleza, inteligência e autoestima, bem como um posicionamento de resistência à associação desses atributos exclusivamente a indivíduos brancos.

Em relação às habilidades específicas mobilizadas pelas crianças, percebemos que elas ocorrem de diferentes maneiras: buscar informações sobre uma narrativa com base no título da obra literária; antecipar situações concretas das personagens principais da obra literária; criar histórias a partir dos títulos das obras literárias; conhecer diferentes abordagens para contar uma história, incluindo encenações e animações; relacionar os elementos principais de uma obra literária através de ilustrações, representando significados, opiniões e sentimentos observados na narrativa; relacionar as características físicas da personagem, como cor da pele e formato do cabelo para destacar o poder identitário do penteado e da pele negra; reconhecer as manifestações

culturais presentes na obra discutida conectando-as aos elementos da cultura afro-brasileira que caracterizam a personagem Tayó; destacar e valorizar as características positivas da mulher negra relacionadas ao cabelo e à cor da pele e ao amor que a personagem sente por animais.

Na próxima seção, discutimos a prática da transmediação literária produzida em diálogo com a intencionalidade da obra literária e suas potencialidades para a mobilização de letramentos raciais pelas crianças e, de forma mais ampla, a educação das relações étnico-raciais.

#### **4. A transmediação da obra literária *O mundo no black power de Tayó* e suas possibilidades como letramento racial**

Do ponto de vista ético e estético, a obra literária infantojuvenil negra pode apresentar possibilidades para a educação tanto de crianças, quanto de professores, pois:

As práticas sociais relacionadas à literatura, segundo Paulino (2010), envolvem a apropriação de um repertório de conhecimentos que abrange o textual (histórias, poemas etc.), conhecimentos linguístico-formais, elementos da construção de narrativas, fatores que constroem sentido e aspectos de leitura do mundo, até a imersão no campo simbólico (fantasia, imaginação, criatividade, prazer etc.), promovendo assim o reconhecimento do valor cultural, social, estético e educativo para a sensibilidade e a humanização das relações na escola e na vida das pessoas (Fernandes, 2020, p. 65).

A educação das relações étnico-raciais tem como objetivo conscientizar sobre a construção social de raça e ampliar o repertório sobre os grupos negros e indígenas constitutivos da população brasileira, historicamente apagados, subjugados e invisibilizados na educação escolar. Isso implica questionar a predominância de grupos não-racializados nos espaços de poder que são ocupados, em grande maioria, por pessoas brancas em detrimento de pessoas negras e outros grupos socialmente racializados.

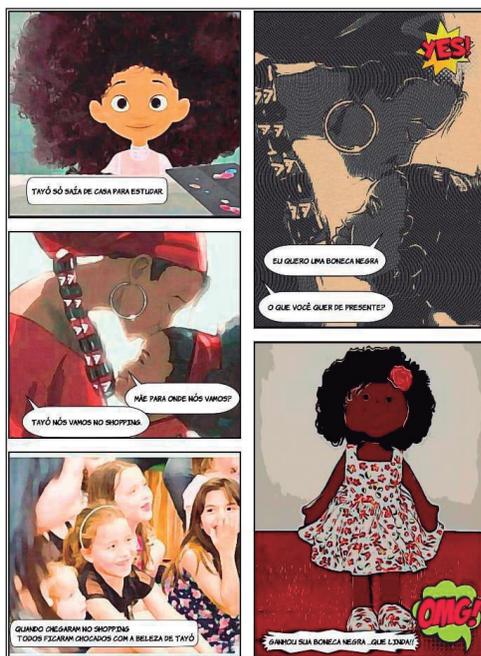
É importante salientar que o letramento racial, segundo Ferreira (2015), versa sobre conhecimentos e habilidades que envolvem compreender as condições que sustentam essa hegemonia ideológica e simbólica citada anteriormente. Diante disso, é fundamental desmistificarmos os privilégios associados à branquitude, reivindicar uma maior representatividade e equidade de grupos racializados em posições de trabalho e em espaços de poder.

O letramento racial crítico (Ferreira, 2015) aprofunda essas questões e compreensões; mas, para além disso, apresenta, enquanto proposta, a adoção de ações antirracistas. Essas compreensões são processos dinâmicos, inconclusos e sempre em desenvolvimento com as ações cotidianas. Nessa

perspectiva da educação antirracista, desafiar o ideal de brancura, hierarquias raciais, normativas e preconceitos envolvem práticas de subversão e desconstrução do pensamento e do imaginário social, além de atitudes discursivas e concretas que combatam as práticas de racismo, o que evidencia a necessidade de valorizar as experiências e as vivências da negritude.

A experiência de ser negro no Brasil é forjada em contraste com o padrão, o que pode significar, segundo Souza (2021), a alienação da identidade, desconforto e confusão racial, podendo gerar baixa autoestima, autodeclaração equivocada e assimilação cultural embranquecida, ou seja, aproximação e adoção de hábitos e costumes hegemônicos em uma busca impossível para tornar-se branco, via cultura ou até mesmo por ascensão social. Nesse sentido, enquanto produção de contradiscursos, a literatura infantojuvenil negra “integra uma estratégia antirracista que busca redefinir os significados da negritude, conferindo conotações positivas a características fenotípicas que costumavam estar associadas ao negativo, ao feio, ao sujo e ao desvalorizado” (Paula; Fernandes, 2022, p.50). Diante disso, valorizar os elementos da cultura negra e sua relevância histórica se torna evidente nas práticas pedagógicas com crianças.

**Figura 4 – Transmídiação literária da narrativa *O mundo no black power de Tayó* para história em quadrinhos produzida pela participante da pesquisa**



Fonte: PAULA, Marta da Conceição de. **Narrativas transmídias e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças: contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas.** 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

Na História em Quadrinho produzida por uma das participantes da pesquisa, percebemos que os elementos fenotípicos das personagens são mantidos de forma positiva, Tayó é representada em uma situação cotidiana de crianças com destaque para a sua beleza. Entretanto, a produção apresenta personagens brancos, aparentando estarem surpresas com a presença de negros, talvez, por compreendermos que em espaços de lazer e compras, como o *shopping*, há a predominância de circulação de pessoas brancas.

No que tange às práticas pedagógicas, as situações de racismo, preconceito ou discriminação podem ser meios para mobilizar debates e reflexões quanto às estruturas de poder e ao protagonismo negro, seja em histórias, seja no destaque da história de africanos e afro-brasileiros e podem representar a desconstrução de estereótipos que permeiam o imaginário social. Nesse sentido, ler autores e autoras negras amplia o repertório cultural das crianças por meio do conhecimento das diversas identidades sociais presentes no contexto brasileiro, assim como apresentam outras narrativas de reconstrução da identidade nacional embranquecida nos livros didáticos.

Ribeiro (2019) nos alerta que não é aceitável e realista que apenas um grupo racial domine as produções de conhecimento do mundo. Gomes comenta que essa hegemonia hierárquica no Brasil foi construída a partir do mito da democracia racial, que pode ser entendido como:

[...] uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2005, p. 57).

Para Gomes (2005), o mito da democracia racial auxiliou a disseminar o pensamento de que no Brasil não existe racismo, em vista disso não haveria razões para combatê-lo. Nesse sentido, a autora ressalta o papel da escola e dos professores nesse debate, ao propor estratégias e a diversidade racial nos currículos, maior conhecimento da história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros e denunciar o racismo e a discriminação racial (Gomes, 2005, p. 60).

No que tange à literatura infantojuvenil negra, percebemos que, para além de ampliar o repertório cultural das crianças e desconstruir noções negativas da população negra, a literatura escrita por pessoas negras possibilita também outras visões de mundo, resgatando e dando visibilidade aos costumes, à cultura e à história da população negra, especialmente a cultura africana

resinificada no Brasil por meio da dança, da religiosidade e dos aspectos artísticos e estético que, incorporados aos costumes brasileiros, forjam a identidade nacional muitas vezes mantida no campo do exótico, do folclore ou até embranquecida para ser aceita socialmente. Resgatar a matriz africana nos currículos escolares, como feito na obra literária, permite que noções de pertencimento e aspectos históricos do Brasil possam ser reconstruídos.

Discussões como a oportunizada pela obra literária em questão podem relacionar a história da população escravizada no Brasil com as suas consequências e desigualdades sociais da contemporaneidade. A proposta de produção de narrativas transmídias, outras narrativas possíveis podem ser escritas, assim como a valorização de aspectos culturais, artísticos e de produção de conhecimento.

Ferreira (2014) nos apresenta os letramentos raciais críticos a partir da Teoria Racial Crítica (TRC). Os cinco princípios da Teoria Racial Crítica versam sobre: 1) Reconhecimento do racismo estrutural: o racismo é endêmico na sociedade, profundamente enraizado do ponto de vista legal, cultural e psicológico. 2) Abordagem interdisciplinar: A TRC integra diversas tradições teóricas, como o feminismo, o marxismo, o pós-estruturalismo, entre outros, para oferecer uma análise mais completa das questões raciais. 3) Desconstrução de narrativas dominantes: reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, questionando as leis que visam reparar a desigualdade racial e destacando como as afirmações legais de neutralidade, objetividade e meritocracia podem mascarar interesses poderosos da sociedade. 4) Valorização do conhecimento experiencial: A TRC reconhece o conhecimento empírico das pessoas racializadas como credível, valioso e essencial para a compreensão e análise da subordinação racial em suas diversas manifestações. 5) A TRC tem como agenda a busca pela justiça social e racial, expondo a convergência de interesses entre os ganhos de direitos civis e a luta pela eliminação do racismo, sexismo e pobreza (Ferreira, 2014).

Esses princípios da Teoria Racial Crítica nos permitem compreender que a narrativa transmídia produzida pelas crianças possibilita, principalmente, o combate ao racismo no campo ideológico, na construção de novas narrativas e na desconstrução de narrativas dominantes. Abre-se uma possibilidade mais ampla de diálogo da leitura e ressignificação histórica por meio da convergência entre o artístico, trazido pela literatura, e o vivido por pessoas negras no cotidiano. Essa relação pode provocar questionamentos e leitura de mundo que são importantes para as crianças desenvolverem o senso crítico da relação entre gênero, raça e classe para atuarem diretamente na democratização desses conhecimentos e futuramente na construção de ações efetivas para mitigar essas opressões.

## 5. Considerações Finais

O trabalho pedagógico com obras literárias que apresentam personagens negros de maneira positiva e isenta de estereótipos pode promover práticas antirracistas no campo educacional. Nesse contexto, percebemos que, na obra literária transmidiada, as personagens centrais são representadas de forma positiva, ligando suas características estéticas, como olhos, nariz, boca e cabelo a atributos reconhecidos, aos aspectos da cultura africana e/ou à diáspora, consideradas sagradas e fundamentais na luta e resistência das tradições religiosas de matriz africana, além de promover uma conexão com a ancestralidade e as manifestações culturais, como dança, jogos, música e arte.

Observamos que as habilidades contidas na dimensão *atribuição de sentidos e ressignificação de sentidos* dos letramentos literários derivam das interpretações e criações que as crianças realizam a partir da obra literária e refletidas nas produções que elas realizam. Quando obras literárias e artísticas negras são compartilhadas, discutidas e analisadas com crianças, elas têm o potencial de fortalecer práticas antirracistas, estimulando diálogos e reflexões sobre os valores atribuídos às expressões culturais ligadas à cultura negra, como a religiosidade e os movimentos negros, interagindo com os elementos que normalmente associamos ao ideal de positividade, beleza e inteligência, que também pertencem a um grupo racializado, o branco, que, por sua vez, detém sua própria identidade.

Ao proporcionar que as crianças questionem e pensem sobre essas realidades sociais, frequentemente marginalizadas e normalizadas, damos um passo significativo para fortalecer a identidade negra, reconhecer o privilégio branco e desconstruir estereótipos que sustentam e perpetuam o racismo em nossa sociedade. Essa abordagem também contribui para o avanço dos letramentos literários, uma vez que a dimensão *ressignificação de sentidos* abrange as “diversas manifestações que podem ser criadas e reelaboradas a partir das obras literárias, promovendo interpretações diversas e significados que vão além das narrativas originais” (Paula, 2021, p. 134).

As habilidades apropriadas pelas crianças, nesse contexto, incluem ações como desenvolver, construir e compartilhar seus trabalhos, alinhando-se às atitudes antirracistas, como apoiar políticas educacionais inclusivas, transformar seus ambientes de atuação e combater a violência racial. Nessas práticas pedagógicas, os letramentos digitais em suas múltiplas dimensões – (linguística, multimodal, social, interacional, colaborativo e intercultural, conforme mencionadas por Souza (2016) – são apropriados pelas crianças nas práticas pedagógicas digitais. Essas dimensões são vistas como um conjunto de conhecimentos essenciais interconectados para a elaboração de gêneros textuais ou

narrativas literárias transmídia, utilizando interfaces digitais e hipertextuais. Esses conhecimentos são desenvolvidos coletiva e colaborativamente, enquanto mantêm em suas produções atributos positivos relacionados a gênero, raça e classe, valorizando a cultura negra e seus elementos (Paula, 2021).

As práticas sociais e educativas discutidas neste estudo podem servir como instrumentos para ações formativas feministas e antirracistas na educação, permitindo reflexões sobre os significados da luta e da resistência da população negra e de sua cultura. Ao integrar essas questões em obras literárias e ampliá-las por meio da transmidiação que realizamos, novas produções surgem para serem compartilhadas, refletindo a reelaboração das narrativas infantis sobre discursos, ideias e significados que podem encorajar outras meninas e mulheres a se manifestarem contra o racismo.

As obras literárias infantis são artefatos culturais que favorecem o desenvolvimento dos letramentos, dentre eles os digitais, os literários e os raciais críticos com a valorização da população negra ao apresentar personagens negras em papéis positivos de protagonismo. Além disso, destacamos o papel dos professores e da escola como espaços privilegiados para a (re)construção da identidade. É essencial que haja formação de professores no que diz respeito à diversidade e às relações étnico-raciais, a fim de ampliar as discussões e combater preconceitos, além de discursos hegemônicos. Apesar da promulgação da Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003, que estabelece diretrizes para o ensino da história da África, da cultura e da luta dos negros na formação da sociedade brasileira, essa temática ainda não recebe a devida atenção nas escolas (Brasil, 2003).

Para que esses conhecimentos sejam aprofundados, a formação continuada de professores é necessária, junto com materiais didáticos, metodologias e currículos que favoreçam o aprofundamento das questões étnico-raciais, impactando diretamente na prática pedagógica e na promoção de uma educação antirracista. Além disso, a maioria dos docentes que atuam nas escolas não teve a oportunidade de estudar a história sob uma perspectiva que não fosse a eurocêntrica durante sua formação.

Acreditamos que este estudo representa um percurso de investigação voltado a pesquisadores e professores e que, paralelamente, constituiu-se como uma jornada de autodesenvolvimento para as pesquisadoras, apresentando a transmídia como um espaço de potência para os processos de ensino e aprendizagem das crianças, dado que buscamos repensar a prática pedagógica em consonância com o cotidiano dos alunos. O estudo ainda favoreceu a troca de conhecimentos que ocorreram na construção de significados com o uso de tecnologias digitais em rede ao longo do processo, possibilitando rever interpretações e conceitos.

## REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano, 2003.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 23 set. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FECHINE, Yvana. Transmídiação como modelo de produção: uma abordagem a partir de estudos da televisão e de linguagem. *In*: MASSAROLO, João; SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio (org.). **Desafios da transmídia: processos e poéticas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018. p. 42-65.

FERNANDES, Terezinha. Tecnologias digitais, literatura infantil e multiletramentos na formação de professoras. **Revista Teias**, 2020, v. 21, n. 60, p.61-74, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052020000100061&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000100061&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 set. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: <https://abpn-revista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 13 set. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. *E-book*.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. MEC-SECAD. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PAULA, Marta da Conceição de. **Narrativas transmídias e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças**: contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

PAULA, Marta da Conceição. FERNANDES, Terezinha. Literatura Infantojuvenil negra como disparadora de educação antirracista, letramentos digitais e literários. **Revista Literatura em Debate**, v. 17, n. 30, p. 41-55, jul./dez. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Lisboa: Whitebooks, 2014

SANTOS, Rosemary dos. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura**: itinerâncias de grupos de pesquisa no *Facebook*. 2015. 183 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Ondas em ressonância**: letramentos digitais de estudantes na Universidade Aberta de Portugal. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CAPÍTULO 5

## ENSINO MÉDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES: PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA FEMINISTA

*Aline Debossan Velozo<sup>16</sup>*  
*Ana Lara Casagrande<sup>17</sup>*

---

### **Ponto de partida: aspectos introdutórios**

Ao observar, historicamente, o papel da mulher na sociedade brasileira, vê-se que há muitos determinantes de subjugação, que reverberam na perpetuação das desigualdades de gênero em diversas instâncias, inclusive no campo educacional. O sistema educacional brasileiro, por muito tempo, concentrou-se em assegurar a reprodução das relações de poder patriarcal (Saffioti, 2013).

Estruturada à época do Período Imperial (1822-1889) – e precedida pelas limitadas práticas da catequese dos indígenas e da formação básica da elite colonial – a educação brasileira se apresentou como um privilégio restrito a uma pequena parcela da população, formada predominantemente por homens, brancos, ricos e seus filhos com as mesmas condições: homens, brancos e privilegiados socioeconomicamente. Nesse cenário, enquanto os meninos eram preparados para a vida pública e para a liderança na sociedade, as meninas eram educadas, em casa, para desempenhar papéis específicos de esposa e

---

16   Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT), pesquisando mulheres e feminismos nos eixos da educação, cultura e humanidades. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMT. Licenciada em Pedagogia (Unibf); Licenciada em Educação Física (Unopar). Docente Substituta no Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação do IE/UFMT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9987834719353996>; E-mail: [alinevelozo.mt@gmail.com](mailto:alinevelozo.mt@gmail.com) – ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6194-8872>.

17   É graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Artes Dom Bosco. Mestre, Doutora e pós-doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMT). Membro do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece) e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Inovação em Tecnologia Educacional (NUTEC), Instituto de Educação/UFMT Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9987834719353996>; – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>; e-mail: [ana.casagrande@ufmt.br](mailto:ana.casagrande@ufmt.br).

mãe, limitando-se a aprender habilidades domésticas como costura, culinária, etiqueta e cuidados com os filhos e o marido (Romanelli, 1978).

Em detrimento de uma formação intelectual e profissional para a autonomia econômica e social feminina, a educação, no Brasil do século XIX, moldou as mulheres da época para ocupar posições subordinadas na sociedade de classes, perpetuando dinâmicas de opressão baseadas em gênero. Essa estratégia deliberada assegurava a subserviência e a dependência dos homens no contexto familiar e social, contribuindo para consolidar o mito da “mulher ideal”, exaltada por suas virtudes domésticas e reprimida em suas aspirações além do lar e da reprodução humana (Saffioti, 2013).

Com a consolidação do capitalismo na Europa e a redução dos custos de mão de obra industrial, as mulheres foram requeridas em setores produtivos da sociedade, o que representou uma importante mudança nos papéis de gênero e nas estruturas familiares da época. Contudo, o trabalho feminino nas fábricas era subvalorizado, mal remunerado e, frequentemente, realizado em condições perigosas e insalubres, o que além de perpetuar as desigualdades de gêneros, dava outros contornos a elas (Campos, 2023).

Com o advento da República (1889-1930), as primeiras iniciativas para a educação pública de mulheres no Brasil foram formalizadas. Entretanto, o acesso às disciplinas consideradas “racionais”, como matemática, ciências e engenharia, permaneceu exclusivamente destinado aos homens (Stamatto, 2006).

Santos, Radl-Philpp e Vieira (2022, p.08) enfatizam o fato de as relações de gênero serem construídas por meio das experiências sociais, culturais e históricas, de maneira que a invisibilidade e o distanciamento delas das ciências exatas possivelmente seja advinda da ideologia de que “as mulheres são inferiores para realização da sistematização dos conhecimentos e tem sua razão no processo de socialização do sujeito”. O agravamento da questão se mostra nos cargos de liderança, em que também se questiona a competência das mulheres para ocupar postos de prestígio e chefia.

Trata-se de um cenário construído, inclusive, nas escolas, pois a socialização de meninos e meninas é afetada por normativas e valores desiguais, o que gera diferentes escolhas profissionais, assim: “As escolas acabam reproduzindo as desigualdades entre os gêneros” (Santos; Radl-Philpp; Vieira, 2022, p.10).

Retomando o período da República, as escolas para meninas eram administradas, majoritariamente, pela Igreja Católica – principal instituição educacional e moral da época – que enfatizava a educação pautada em normas e valores patriarcais (Del Priore, 2019). Tal realidade apenas começou a ser modificada no início do século XX, com as primeiras reformas educacionais e a crescente influência de movimentos feministas, que questionavam as diversas limitações impostas, socialmente, às mulheres (Campos, 2023).

O papel da política educacional fica evidente quando se nota que, ao instituir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, sem distinção de gênero, a Constituição de 1934 marcou um avanço na educação brasileira, ampliando o acesso das mulheres à educação formal e, conseqüentemente, ao magistério, que se tornou uma das principais formas de inserção feminina no mercado de trabalho (Saviani, 2011; Louro, 1997). Vale problematizar que o próprio magistério passou a ser tratado na perspectiva de cuidado e instinto maternal, que novamente se vincula a práticas sexistas, reprodutoras de discriminação de gênero, no mundo do trabalho em relação à educação infantil brasileira (caracterizada pelo atendimento à criança pequena).

As barreiras impostas às mulheres foram, então, naturalizando-se por meio de uma educação formal e familiar fortemente influenciada por valores religiosos e conservadores, que – somados à desvalorização da mão de obra feminina – continuaram a moldar as experiências sociais das mulheres na perspectiva da desigualdade (Saffioti, 2013). Sob a crença de que elas eram “naturalmente” mais habilidosas para o desempenho de funções relacionadas ao cuidado e à educação dos pequenos, de maneira que as mulheres foram embrenhadas – mais uma vez – em uma narrativa do que corresponderia ao seu papel de gênero, sustentado, desde os primórdios da sociedade e pela cultura patriarcal (Beauvoir, 1980).

Uma narrativa que alcançou sua atuação no mercado de trabalho e ressoa até a contemporaneidade, atendendo tanto às necessidades do sistema econômico vigente quanto à manutenção do controle da mulher em face do que se consideram suas obrigações e perfil. Nesse contexto, a docência passa a ser uma potência de “extensão da maternidade” (Louro, 2004, p.450). Por isso, o apelo tão forte à presença das mulheres na Educação Infantil, em que se envolve, também, o cuidado da criança pequena.

### **Mulheres e/no magistério: a docência é prevalentemente feminina**

Azevedo e Sbrissa (2023) afirmam que “a docência se consolida como uma carreira majoritariamente feminina durante o século XX”. Efetivamente, vemos que a consolidação, alicerçada ao longo de anos de modo social e cultural, é uma realidade quando os dados coletados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidenciam essa presença feminina na docência da educação básica, em todas as etapas.

O documento “Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023”, cujos dados exibem um panorama da educação básica no Brasil, indica que na educação infantil brasileira atuam 685 mil docentes, entre as quais

96,2% docentes são do sexo feminino e 3,8% do sexo masculino. No ensino fundamental, atuam 1.419.918 docentes, sendo 77,6% do sexo feminino e 22,4% do sexo masculino. Nos anos iniciais, atuam 769.366 docentes, sendo 87,7% são do sexo feminino e 12,3% do sexo masculino (Brasil, 2024).

No caso do ensino médio, foco deste texto, um total de 538.781 docentes atuaram na etapa final da educação básica no ano de 2023, sendo 58,6% do sexo feminino e 41,4% do sexo masculino (Brasil, 2024). Isto é, vê-se que a realidade de que as mulheres compõem a maior parte do corpo docente é um fato hoje.

Seguindo a linha de análise da conjuntura da posição e de controle imputado às mulheres, Santos, Radl-Philpp e Vieira (2022, p.12) afirmam que: “As funções sociais de dona de casa, esposa e mãe estão latentes como estereótipos valorizados pela cultura patriarcal, cobrando metas para serem atingidas pelas mulheres”. Metas que foram exponencializadas historicamente, pois as tarefas domésticas se mantiveram como obrigações femininas.

Percebemos, então, que o controle e determinação do que cabe às mulheres também alcançou sua inserção no mercado de trabalho, a restrição de atuação dentro de um perfil específico ligado ao que supostamente corresponde a um instinto maternal com raízes do período colonial. A mulher na docência, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como asseveram Azevedo e Sbrissa (2023), indica que “quem cuidava e educava os filhos, poderia também educar as demais crianças” (Azevedo; Sbrissa, 2023, p. 740).

Nesse contexto, o magistério representa o trabalho ideal para as mulheres, tanto das camadas mais pobres, pelo subsídio econômico, quanto das mais abastadas, cuja oportunidade de ir além do espaço doméstico e religioso fica evidente. No caso da educação infantil, etapa que lida com crianças de 0 a 3 anos (creche) e 4-5 anos (pré-escola), em que há a necessidade de cuidados, como banho, alimentação e trocas de fraldas, “ainda nos dias atuais existe certo receio com a presença de homens nas instituições de ensino, resultado de preconceitos e estereotipagens de gênero arraigadas na sociedade” (Azevedo; Sbrissa, 2023, p. 744).

Nesse cenário, ao passo que a maciça presença feminina nos cursos de formação de professores contribuía para a ampliação do acesso das mulheres à educação no início do século XX, a associação entre docência e feminilidade diminuía significativamente o prestígio social da profissão, sob a égide de um sistema que perpetuava a divisão sexual do trabalho e reforçava as normas tradicionais de gênero (Loureiro; Macedo, 2011).

Se, a partir deste contexto histórico, a atuação das mulheres na docência tem respaldo no patriarcado e no fundamentalismo religioso, a escola teria a

função de subverter essa estrutura sociocultural, elaborando novas abordagens. No entanto, é preciso reconhecer a escola enquanto fruto e, ao mesmo tempo, agente desse contexto.

Compreendendo, portanto, que a educação das mulheres no Brasil se deu (e ainda se dá) em um cenário marcado por profundas desigualdades, sublinhamos a importância de problematizar o fazer docente – a partir do recorte de gênero – na construção de uma educação crítico-emancipatória.

## **Um viés crítico: educação para a liberdade**

Uma das grandes contradições da instituição escolar está em sua ancoragem em preconceitos históricos (o que inclui sua reprodução), que incorre em práticas que legitimam a cultura dominante (Bourdieu; Passeron, 1982), ao mesmo passo em que cria condições para a reflexão crítica e para uma educação libertária, que subsidie para a liberdade.

Nesse sentido, Freire (2020) destaca que o processo de ensino-aprendizagem deve encontrar-se intimamente associado à conscientização sobre as estruturas sociais, como modos de dominação e violência. Da mesma forma, hooks (2019) afirma que a construção de uma educação igualitária (humanista, antirracista e antissexista) implica, não apenas no reconhecimento das opressões sociais, mas também no combate aos métodos pedagógicos tradicionais descompromissados em aproximar teoria e prática, na ótica de uma educação para a liberdade.

Em comum, Freire (2020) e hooks (2019) têm por princípio a educação como uma prática de liberdade, na qual docentes se afastam da postura transmissiva do conhecimento, para contribuir com a criação de uma consciência crítica capaz de emancipar os sujeitos das opressões estruturais. Nesse viés, cabe uma problematização do fazer docente a partir de uma práxis libertadora, que abarque as lutas sociais contemporâneas em suas condições objetivas e subjetivas, e em seus vários marcadores sociais.

Entendendo o fazer docente como um processo fomentador da autonomia e da conscientização – especialmente em contextos de opressão histórica, como o enfrentado pelas mulheres – compreenderemos, aqui, a educação crítico-emancipatória como aquela que reconhece a complexidade e a diversidade dos sistemas de dominação, e, em sua resposta, fomenta práticas de resistência (Freire, 2020; hooks, 2019).

Com foco na atuação docente de mulheres, maioria expressiva na Educação Básica brasileira, como ficou evidenciado pelos dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica, articulada a uma perspectiva crítica de gênero, destacamos o pensamento de hooks (2019) sobre a importância

de uma educação acessível e relevante para as mulheres, especialmente as pertencentes a grupos marginalizados.

Partimos da premissa, então, de que a educação não é neutra, mas um espaço carregado de poder e no qual há disputas ideológicas. Assim, assumimos a importância de levar à sala de aula debates sobre gênero, de modo a se questionar as normas sociais, a partir de uma visão crítica e interseccional sobre as múltiplas formas de opressão enfrentadas pelas mulheres (hooks, 2019).

Consideramos essencial, desse modo, que a escola, aqui tendo como foco o Ensino Médio (etapa final da educação básica obrigatória e gratuita, direcionada ao público-alvo de 15 a 17 anos), enquanto espaço democrático de educação, viabilize a reflexão coletiva acerca dos valores constantes nos planos político-pedagógicos, de maneira a contemplar “a inclusão de temas relevantes para os seus educandos, a fim de que tenhamos êxito na formação de crianças, adolescentes e adultos comprometidos com a busca por uma sociedade mais justa e igualitária” (Barreto; Silva, 2015, p. 7).

O que reconhecemos como uma educação para a liberdade, que permite questionar as coisas como elas estão (*status quo*) e pensar na sociedade que se deseja a partir das práticas pedagógicas docentes, sem as amarras do controle das mulheres e com consciência cidadã sobre essas questões histórico e culturalmente construídas.

## Mulheres e/na sociedade

Vimos que a construção da identidade individual e coletiva das mulheres na sociedade se deu (e ainda se dá) enraizada em papéis de gênero que buscam controlar e definir os comportamentos femininos. Nesse viés, as expectativas e determinações sobre como as mulheres “devem” agir e pensar na sociedade se fundamentam em uma cultura de dominação masculina, que sustenta um ideal de mulher domesticada, pura, bela, maternal e submissa (Beauvior, 1980).

Isto é, o que se chama de cultura de dominação masculina corresponde ao patriarcado, que, “como sistema de poder, exerce controle sobre as mulheres em todas as esferas da vida, desde o domínio da sexualidade até o da política, moldando profundamente suas experiências sociais e mantendo-as em posições de subordinação” (Millet, 2019, p. 45).

De acordo com Faria e Avelar (2014), as práticas e discursos patriarcais são representações internalizadas e reproduzidas tanto por homens quanto por mulheres, especialmente no âmbito da educação e da vida familiar, que acabam servindo como cenários para a repetição dessas normas e comportamentos. No mesmo sentido, Beauvoir (1980) observa que há grande vantagem, por

parte dos homens, em ter entidades endossando o código que escrevem e que legitimam seu discurso, sua narrativa.

Apoiando-se no discurso de uma autoridade de origem divina, as normas sociais que subordinam as mulheres são justificadas por uma suposta “inferioridade” natural – discurso conveniente para as instituições religiosas que desejam impor padrões absolutos e inquestionáveis de comportamento às mulheres (Foucault, 1976).

Como sugere Durand (2004), as normas e valores de gênero estão profundamente arraigados no imaginário coletivo, o que torna difícil para as mulheres questionarem ou subverterem esses papéis. No entanto, como destaca Saffioti (2013), os movimentos feministas, desde o século XX, surgem como resposta às várias formas de opressão enfrentadas por mulheres em sociedades patriarcais, desafiando as estruturas de poder que as subordinam.

Segundo Adichie (2014), é chamada feminista a pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica. Nesse sentido, os feminismos formulam processos históricos fundamentais para o enfrentamento das violências, opressões e discriminações contra os gêneros não dominantes. Um dos primeiros avanços ocorreu no fim do século XIX, com a permissão para que meninas frequentassem escolas. Mais tarde, o sufrágio e a conquista de direitos trabalhistas abriram espaço para legislações mais específicas sobre divórcio, igualdade de gênero e criminalização da violência contra mulher (Campos, 2023).

Ainda muito distante do ideal, o crescente protagonismo das mulheres na sociedade se deve, em grande parte, aos movimentos que surgiram há décadas, quando as pioneiras do feminismo desafiaram os papéis tradicionais de gênero da época, abrindo caminho para dezenas de gerações que, na contemporaneidade, seguiram lutando para eliminar as barreiras sociais que impedem as mulheres de viverem com plena liberdade (Campos; Velozo, 2024).

De acordo com Harding (1986), os discursos hegemônicos que sustentam as desigualdades de gênero podem ser confrontados com a criação de espaços que articulem e reconheçam as experiências e o potencial feminino em posições que lhe foram historicamente negadas. Nesse sentido, é preciso observar, com criticidade, como, nas primeiras décadas do século XXI, a narrativa da mulher submissa viu nascer a da mulher empoderada; infelizmente, não para sua emancipação, mas para continuar servindo aos interesses do sistema do capital e neoliberal do poder dominante, com suas estratégias de exploração (Campos; Velozo, 2024).

Segundo Pollán (2019), o conceito de empoderamento individual contraria a essência do feminismo, que exige a união coletiva para enfrentar a opressão patriarcal. Nesse sentido, a mesma autora critica a superficialidade

e a despolitização de iniciativas que ignoram o feminismo como uma teoria filosófica e política com séculos de história e transformações sociais profundas (Pollán, 2019).

Compreendendo, portanto, a sinuosidade do papel e da presença da mulher na sociedade, o verdadeiro objetivo de emancipação coletiva e a construção de uma sociedade igualitária, recorreremos à ideia de Adichie (2017) para enfatizar que: promover práticas pedagógicas na perspectiva feminista é incentivar meninas e mulheres a conhecerem seus direitos, a identificarem e se preservarem de opressões, buscarem novas formas de resistência, promovendo compreensões sobre a condição feminina e encorajando mais mulheres a ocuparem os diversos espaços na sociedade.

## **Investigação sobre práticas pedagógicas das docentes do Ensino Médio de uma escola de grande porte de Cuiabá/MT**

Para tratar do feminismo dentro de uma escola de grande porte de Ensino Médio, estabelecendo uma relação entre educação, feminismo e fazer docente, produzimos – durante a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada “O Feminismo na Educação: da Feminização do Magistério ao Protagonismo das Mulheres nas Escolas” –, foi realizado um estudo de caso, conforme os pressupostos de Stake (2011) e Yin (2014), envolvendo a atuação das docentes da Escola Estadual Maria Taquara (nome fictício que visa preservar a identidade da escola investigada), localizada em Cuiabá – MT. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Humanidades.

Trata-se de uma escola selecionada como caso por envolver um corpo docente significativo em que poder-se-ia ter um *corpus* mais robusto para a análise de práticas pedagógicas das docentes, intuito da investigação de que se trata.

Após amplo levantamento bibliográfico, foram mobilizadas diferentes estratégias para a coleta de dados, como: observação da prática docente, aplicação de questionários e a realização de entrevistas individuais com as docentes.

A referida pesquisa se concentrou em investigar e compreender de que maneira a atuação das docentes do Ensino Médio, por meio da abordagem (ou omissão) de concepções feministas, pode contribuir para a construção de uma educação crítico-emancipatória.

O mapeamento de como os conceitos feministas são tratados nos diferentes componentes curriculares ou se são invisibilizados, oferece a possibilidade de promoção do debate e a apropriação da discussão sobre a Educação como espaço potencialmente transformador do controle, das desigualdades e da discriminação direcionadas às mulheres.

Para alcançar os objetivos estabelecidos na pesquisa de mestrado, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), adotamos uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e análise documental. O processo em campo foi conduzido ao longo de um ano letivo, objetivando uma compreensão das práticas e desafios enfrentados pelas docentes.

O estudo, então, foi organizado de modo a discutir: Histórico da Violência contra a mulher na sociedade brasileira, surgimento do(s) feminismo(s) e cultura digital. Abordamos a situação das mulheres, do ponto de vista social, cultural e histórico, em diferentes épocas, com foco no contexto brasileiro, para entender a construção da imagem da mulher contemporânea.

No capítulo dedicado ao tema do ensino médio, público jovem e docência, discute-se o perfil dos jovens na etapa final da educação básica, jovens com idade entre 15 e 17 anos, nascidos em um contexto de imersão tecnológica digital e com formas de interação distintas das gerações anteriores.

Quanto aos dados obtidos no campo, isto é, na escola de ensino médio do município de Cuiabá/MT, eles explicitam as principais estratégias pedagógicas e didáticas empregadas pelas docentes para abordar (ou não, na ocasião de silenciarem a temática) o protagonismo feminino e/ou conceitos relacionados ao feminismo nos componentes curriculares pelos quais as mesmas são responsáveis. O intuito central consistiu em investigar se as docentes possuem alguma relação com a perspectiva feminista e como (ou se) isso se reflete em suas práticas pedagógicas, conforme sua ótica.

Na sequência, apresentamos os principais resultados obtidos no processo de investigação junto à Escola Estadual Maria Taquara (nome fictício).

## **Resultados Encontrados**

Compreendendo a feminização do magistério enquanto um fenômeno que envolve dinâmicas complexas de poder e subordinação, o estudo de caso revelou que, embora as docentes sejam agentes do processo de ensino-aprendizagem, elas são também vítimas de um sistema que frequentemente desvaloriza suas práticas – especialmente quando vinculadas à perspectiva feminista.

Sobre o perfil das 13 (treze) docentes participantes da pesquisa, elas têm mais de 10 (dez) anos de experiência de sala de aula, sendo que a mais experiente possui 22 (vinte e dois) anos de magistério, fato que contribui de forma muito significativa para o debate proposto, uma vez que possuem bagagem e passaram por diversas situações dentro do ambiente profissional, além de terem vivências com muitas turmas de jovens em seus componentes curriculares.

Ao serem perguntadas sobre a importância dos temas na perspectiva feminista, observamos que as docentes majoritariamente concordaram sobre ser pertinente discutir, no ensino médio, a racionalidade que impõe uma identidade e papel social para a mulher, pois 92,3% (12 docentes) das participantes responderam afirmativamente à questão e apenas uma discordou.

No que se refere aos conhecimentos prévios sobre o movimento feminista e qual a importância atribuída a ele pelas participantes, merece destaque o fato de serem identificados estereótipos na definição sobre o feminismo. Isso pode ter sido o responsável pela indicação de uma docente que discorda da necessidade de problematização da presença da mulher como protagonista no processo histórico, político e cultural. Embora 12 (doze) docentes tenham respondido de forma positiva, a não unanimidade, considerando que o público foi composto apenas de profissionais mulheres, chamou a atenção, pois parece uma negativa de lidar com qualquer questão que toca, mesmo que indiretamente, no debate sobre gênero.

Também a maioria das docentes relatou que, apesar de seus esforços para incluir discussões feministas em suas aulas, enfrentam resistência tanto de colegas quanto de estudantes e pais de estudantes, que trazem consigo preconceitos enraizados sobre os feminismos e a condição das mulheres na sociedade.

Durante a pesquisa de campo, observamos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas do ponto de vista feminista é frequentemente realizado de maneira isolada, sem apoio institucional ou colaboração entre colegas de profissão; questão que reflete as pressões sociais conservadoras e as limitações institucionais da cultura escolar.

Nesse viés, identificamos uma variação significativa acerca do fazer docente entre as participantes da pesquisa: enquanto algumas docentes incorporam explicitamente discussões sobre feminismo em suas aulas – utilizando textos, exemplos históricos e atividades que incentivam os estudantes a questionar as normas de gênero – outras, ou por medo de represálias ou pela falta de recursos, optam por evitar discussões sobre questões de gênero em suas aulas, corroborando para um silenciamento particularmente problemático; uma vez que, conforme Freire (1996), uma educação que ignora a criticidade perde sua capacidade de possibilitar a emancipação e desenvolvimento da cidadania, o que se considera educação para a liberdade.

Um achado interessante da pesquisa está na estranheza com que são percebidas, pela comunidade escolar, as docentes que abordam questões feministas, tidas como “radicais” ou “impróprias” para o ambiente educativo. Parte das docentes entrevistadas afirma que essa diferenciação é desencorajadora, limitando a eficácia da prática educativa e reforçando as normas de gênero que a educação no Ensino Médio deveria questionar.

A análise dos dados coletados em campo também nos permitiu estabelecer diálogos com teorias feministas e educacionais que exploram as dinâmicas de poder dentro da instituição de ensino. Nesse viés, a perspectiva interseccional, a partir de Crenshaw (1989), nos permitiu compreender as diversas camadas de opressão que afetam – em especial – as docentes negras participantes da pesquisa, que, além dos determinismos de gênero, relataram também conviver com preconceitos de raça e classe em seus fazeres pedagógicos.

Importa destacar que os dificultadores da implementação de práticas pedagógicas feministas por mulheres docentes no Ensino Médio – identificados pela pesquisa – apontam para a carência de políticas públicas educacionais voltadas à promoção da equidade de gênero, contemplando, desde o financiamento adequado para materiais didáticos e formação continuada para professores, até o fomento de ambientes escolares seguros e acolhedores para todos, independentemente de suas condições existenciais.

Atendendo ao objetivo primeiro da referida pesquisa, os dados coletados em campo revelaram que as práticas pedagógicas feministas adotadas por mulheres docentes no Ensino Médio se concentraram em duas grandes temáticas: o protagonismo das mulheres e os conceitos sobre o feminismo. Entre abordagens variadas nas práticas pedagógicas, que refletem diferentes níveis de compreensão e envolvimento com os estudos feministas, destacam-se:

1. **Debates sobre a Mulher na Ciência:** Uma das estratégias mais recorrentes é o uso de temas relacionados ao papel das mulheres na ciência e na História, especialmente em disciplinas da área de exatas, como forma de enfrentar os estereótipos de gênero;
2. **Interdisciplinaridade:** Docentes relataram usar temas feministas de forma transversal, integrando-os em projetos interdisciplinares sobre o protagonismo feminino em múltiplas esferas do conhecimento;
3. **Trabalho com Literatura e Artes:** Outra prática comum se concentra na utilização de obras literárias que abordam o papel da mulher na sociedade, incentivando a perspectiva crítica sobre os papéis de gênero historicamente construídos;
4. **Discussões sobre Gênero:** Debates sobre masculinidade e feminilidade também foram citados como ponto de partida para discutir normas de gênero e as pressões que tanto homens quanto mulheres enfrentam na sociedade;
5. **Eventos e Palestras:** A organização de eventos escolares, como o Dia da Mulher, foi uma prática amplamente citada como uma forma simples de abordar questões feministas junto à comunidade escolar.

Acerca da relação das docentes com o(s) feminismo(s), a pesquisa indicou que a maioria das docentes reconhece a importância do tema, mas há uma dissociação entre o discurso e a prática. Das 12 docentes que consideraram relevante abordar questões de feminismo, apenas 4 efetivamente afirmaram fazê-lo de forma consistente em suas aulas. Esse dado sugere que, embora exista um reconhecimento da importância das questões de gênero, ainda há barreiras que impedem a plena incorporação do feminismo no ensino.

Muitas docentes também mencionaram que não se identificam como feministas, apesar de realizarem práticas pedagógicas que promovem a igualdade de gênero. Além disso, a pesquisa revelou que o contexto cultural conservador de Mato Grosso – sustentado por uma cultura agro, cristã, gregária e patriarcal – contribui para que temas como o feminismo sejam evitados nas escolas, especialmente em áreas em que a elite agrária exerce grande influência política e cultural; refletindo no distanciamento entre o que está planejado no currículo e o que efetivamente é (possível de ser) discutido em sala de aula.

Em última análise, os dados coletados no estudo de caso realizado revelaram que, embora haja interesse e potencial para a abordagem de temas feministas, ainda existem muitos desafios a serem superados, como a falta de formação específica para lidar com questões de gênero e o enfrentamento de resistências e julgamentos de toda ordem. Ou seja, a escola se mostrou como um lugar efetivamente paradoxal, em que, por meio das docentes participantes da pesquisa, ora assume um compromisso com a abordagem da temática do feminismo, ora se omite ou naturaliza o discurso dominante da sociedade patriarcal.

## Considerações Finais

As investigações produzidas na dissertação de mestrado “O Feminismo na Educação: da Feminização do Magistério ao Protagonismo das Mulheres nas Escolas” destacaram que, embora a dissociação entre discurso e prática ainda seja um obstáculo significativo na Escola Maria Taquara, há potencial para constituir-se enquanto um espaço de resistência e transformação, visto que algumas das mulheres docentes do ensino médio que nela atuam incluem temáticas feministas, como a discussão sobre crenças discriminatórias de gênero perpetuadas social e culturalmente como se fossem naturais e imutáveis em suas práticas pedagógicas.

O acompanhamento no período de observação provocou a reflexão de que o tema relacionado à construção da imagem da mulher ou do ser mulher na sociedade realmente precisa ser contemplado na etapa do ensino médio, com o público jovem, pois, como vimos, estereótipos fantasiosos sobre o

feminino ainda estão presentes na cultura jovem contemporânea, provocando uma reprodução do machismo e dos preconceitos relacionados ao gênero, que têm diversas implicações para a vida das mulheres, sua valorização profissional, as diversas violências às quais ficam sujeitas. Assim, é interessante que as docentes se posicionem criticamente e resgatem o compromisso com a emancipação por meio do conhecimento.

Elucidando possibilidades, é possível afirmar, com base no referido estudo, que a construção de uma educação crítica e emancipatória – dialógica, consciente e libertária – apenas será possível quando as dinâmicas de poder e gênero forem verdadeiramente problematizadas e desafiadas pelo fazer docente, sobretudo das mulheres, que são maioria na Educação Básica, com possibilidades de ressignificação e superação da sociedade patriarcal para o/no futuro.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; SBRISSA, Ieda. **Revista Campo da História**, v. 8, n. 2, p. 729-748, 2023.

BARRETO, Raqueline Farias; SILVA, Josué Barreto. Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva de gênero na escola. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 21, p. 7-15, out. 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília-DF, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 8 set. 2024.

CAMPOS, Dejenana Keila Oliveira. **A representatividade da mulher na trajetória política estadual em Mato Grosso no período de 1946 a 2018**. Tese de Doutorado em História. UFMT, 2023.

CAMPOS, Dejenana; VELOZO, Aline. **Mulher e Sociedade**. Curso de Formação de Redes de Apoio às Mulheres. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, n. 1, p. 139-167, 1989.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FARIA, Nalu; AVELAR, Lucia. **O patriarcado e a educação: Desafios feministas na superação das desigualdades de gênero**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. 48ª ed. Paz & Terra. São Paulo, 2020.

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

HARDING, Sandra. **The Science Question in Feminism**. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOOKS, Bell. **Feminist Theory: From Margin to Center**. Routledge, 2015.

LOUREIRO, Maria Rosa; MACEDO, Elizabeth. A feminização do magistério no Brasil e os seus efeitos na construção da profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 107-122, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MILLET, Kate. **Política sexual**. São Paulo: Três Estrelas, 2019.

POLLÁN, Ana. Empoderamiento o emancipación feminista? **Tribuna Feminista**, 26 set. 2019. Disponível em: <https://tribunafeminista.org/2019/09/empoderamiento-o-emancipacion-feminista/>. Acesso em: 5 set. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Cristina Silva dos; RADL-PHILPP, Rita Maria; VIEIRA, Zoraide Santos. Mulheres nas Ciências: uma questão de gênero? **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 9, p. 1-16, jul./set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escolas Normais e a formação de professoras no Brasil: aspectos históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 386-398, 2006.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

VELOZO, Aline Debossan. **O Feminismo na Educação: da Feminização do Magistério ao Protagonismo das Mulheres nas Escolas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

## CAPÍTULO 6

# EXPLORANDO OS DIREITOS AUTORAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS POR MEIO DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

*Juliane Chaneiko<sup>18</sup>*  
*Cristiano Maciel<sup>19</sup>*

---

### Introdução

De acordo com Molitor e Velasquez (2017), os direitos autorais são regidos no Brasil pela Lei 9.610/98, que garante ao autor o direito de paternidade sobre a obra, a integridade, o direito de publicá-la e até retirá-la de circulação se assim desejar. O avanço da internet trouxe consigo a facilidade de acesso e, com isso, a crescente violação dos direitos do autor.

No âmbito educacional, tivemos em 2020, o início de uma situação pandêmica, que obrigou docentes e discentes a se adaptarem a uma nova realidade de ensino para que fosse possível a continuidade do ano letivo. Segundo a UNESCO (2020), no pico da pandemia, mais de 1,7 bilhão de estudantes, o que equivale a aproximadamente 90% da população estudantil global, vivenciaram o drama com o fechamento das escolas e demais medidas de isolamento. Assim, a tecnologia surgiu como uma das principais soluções para amenizar os problemas educacionais causados pelo isolamento (Moura

---

18 Mestre em Educação – UFMT (2021) e participante do Laboratório de Estudos em Tecnologias e Comunicação na Educação (LêTECE) e do projeto DAVI (Dados além da Vida). Professora efetiva da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUV (2008-2011). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Alfamérica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7847-2919>, Lattes: <https://orcid.org/0000-0002-78472919>. Contato: [julianechaneiko@gmail.com](mailto:julianechaneiko@gmail.com).

19 Bacharelado em Informática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1995), Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e Doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-doutorado na California State Polytechnic University – Pomona, em Computer Information System no College of Business Administration. Professor do Instituto de Computação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Computação Aplicada (PPGCOMP). Vice-coordenador do LêTECE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5234437367053668>. Contato: [crismac@gmail.com](mailto:crismac@gmail.com)

et al., 2021) (Vásquez Astudillo *et al.*, 2022) (Paniago et al., 2022). De acordo com Li e Lalani (2020), a pandemia acelerou a implementação de tecnologias digitais, transformando permanentemente a educação. Foi nesse contexto que a educação aderiu ao Ensino Remoto que, de acordo com Hodges (2020), é uma modalidade de ensino em que professores e alunos não compartilham o mesmo espaço físico, utilizando o meio digital para desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

Com isso, professores passaram a produzir e compartilhar material em plataformas online, bem como utilizar material de terceiros, para atender a demanda de seus estudantes. Neste contexto, é de suma importância que os docentes tenham conhecimento sobre a Lei dos Direitos Autorais (LDA), para não a infringir ou ter seus direitos violados. Segundo De Souza (2001), os direitos autorais são imprescindíveis, pois permitem atrelar o autor à obra, estimulando a produção cultural e enriquecendo o patrimônio cultural do país.

Diante do exposto, buscamos identificar as pesquisas que abordem os direitos autorais na educação, permitindo reflexões neste campo, em especial, na educação básica. Assim, o presente texto tem como objetivo apresentar os resultados de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) de trabalhos científicos sobre os direitos autorais na educação, publicados entre os anos de 2011 e 2021 divulgados em alguns dos principais meios científicos. A partir dos resultados, em que apresentamos um levantamento das pesquisas realizadas sobre a temática, analisamos as tendências para pesquisas futuras que possam ser realizadas sobre direitos autorais no âmbito educacional.

Cabe ressaltar que esta pesquisa faz parte dos esforços da dissertação de mestrado de Chaneiko (2022), cujo objetivo era compreender a percepção de docentes atuantes em duas escolas do estado de Mato Grosso sobre direitos autorais, direitos de imagem e legado digital no âmbito de sua profissão, investigando como ocorreu a produção dos materiais didáticos para a educação básica no contexto de retomada das atividades docentes de forma remota e emergencial durante a pandemia, evidenciando a percepção dos professores e os cuidados adotados quanto aos direitos autorais e direitos de imagem. Outros resultados foram publicados em Chaneiko e Maciel (2022), no qual os autores descreveram como foi o trabalho dos professores no decorrer da pandemia, os principais desafios e possibilidades encontrados e os impactos que possivelmente permanecerão, resultantes desse período.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos a metodologia que adotamos no trabalho. A seção 2 descreve os conceitos de Direitos autorais e legado digital; na sequência, seção 3, conceitualizamos Direitos Autorais; na seção 4 são apresentadas a análise dos dados e os

resultados obtidos, e, para finalizar, apresentamos as considerações finais e referências, seção 5 e 6.

## 2. Metodologia

Conforme assevera Ramos (2014), a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica que tem como objetivo fazer uma análise de estudos e resultados obtidos em pesquisas anteriores sobre determinado tema. Ela deve seguir um percurso metodológico muito criterioso com procedimentos rigorosos e explícitos para que se obtenha resultados satisfatórios, descartando-se a possibilidade de resultados incompletos ou ineficientes.

Nesse aspecto, o referido autor se mostra alinhado aos pensamentos de Galvão e Ricarte (2020), o qual enfatiza que a RSL é uma forma de investigação que se baseia em protocolos específicos, e que procura entender o que labora e o que não labora em um determinado contexto, buscando também oportunizar a sua reprodutibilidade por outros pesquisadores sobre o tema proposto.

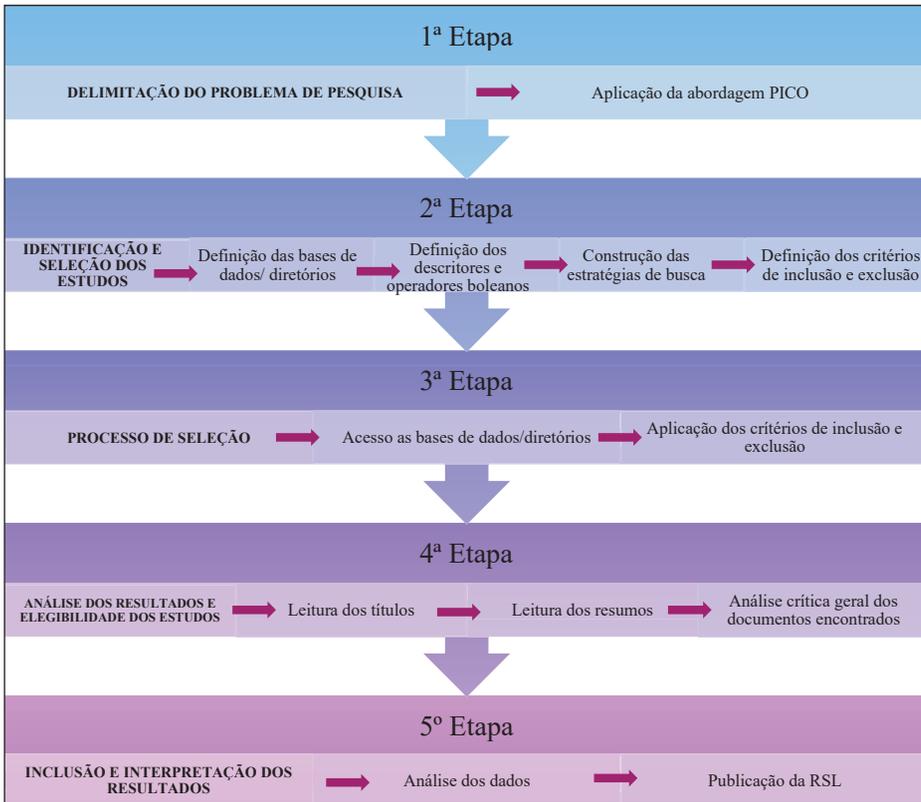
Partido dos mesmos pressupostos de Galvão, encontra-se a concepção de Brizola e Fantin (2016), que enfatiza que uma revisão sistemática de literatura é de extrema importância na construção de trabalhos de cunho científicos e acadêmicos, pois impede a realização de trabalhos semelhantes e duplicados. Além disso, caso seja de interesse do pesquisador, oportuniza o reaproveitamento de trabalhos e pesquisas anteriores em diferentes escalas e contextos, permitindo perceber críveis equívocos dos trabalhos já realizados; entender as possibilidades para o desenvolvimento de um novo estudo com determinadas características e novas possibilidades.

Esta RSL seguiu as etapas descritas por Galvão e Ricarte (2020). As bases usadas para a seleção de estudos foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e o BDTB (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), selecionadas por estarem entre as 5 bases mais utilizadas no meio acadêmico segundo o site Univates (2020).

O período de análise dos estudos foi julho e agosto de 2021, considerando alguns critérios para inclusão dos registros, como: pesquisas em língua portuguesa, realizadas nos anos de 2011 a 2021, que estivessem disponíveis de forma gratuita e que tratassem de pesquisas realizadas no contexto da Educação.

De acordo com que foi exposto e buscando atingir os objetivos propostos nesta RSL, seguimos as etapas descritas na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Etapas da RSL



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas etapas propostas por Galvão e Ricarte (2020).

Conforme apresentado acima, o primeiro passo desta revisão foi a delimitação da questão/problema de pesquisa. De acordo com Galvão e Ricarte (2020), a revisão sistemática deve apresentar a população foco, ou na qual o problema/condição será estudada, o tipo de intervenção que será observado, se abordará ou não possíveis comparações entre intervenções e o resultado que se pretende atingir.

Sendo assim, utilizamos a sigla PICO (P é a população ou problema, I é a intervenção, C a comparação, e O outcome/resultado) (Galvão; Ricarte, 2020). Com essa técnica foi possível chegar à seguinte questão: “Qual o cenário de pesquisas e estudos que abordam os Direitos Autorais no âmbito da Educação?”, sendo que a área da educação é a população, os direitos autorais são a intervenção, e o desfecho esperado é construir uma revisão de literatura. O item comparação não foi aplicado por não ser um dos objetivos desse trabalho.

Na sequência, a etapa da revisão foi a identificação, seleção dos estudos e publicações que tratassem da temática desejada. Para concepção desta fase

foi definida a base de dados/diretórios usados, em seguida foram definidos os descritores, construídas as estratégias de busca; e finalizando essa etapa com a definição dos critérios de inclusão e exclusão.

Sendo assim, a partir das questões norteadoras dessa revisão “Qual o cenário de pesquisas e estudos que abordam os Direitos Autorais no âmbito da Educação? Existem trabalhos sobre Direitos Autorais que abordam a Educação básica?”, definimos os seguintes descritores:

**Quadro 1 – Construção dos grupos de descritores**

Itens	Componentes da pergunta	Sinônimos
População	Educação	Professores – Docentes– Educação
Intervenção	Direitos autorais	direitos autorais – direito autoral – propriedade intelectual – direito do autor
Comparação	Não se aplica	Não se aplica
Outcome/resultado	Panorama sobre estudos em relação ao tema na educação básica	Educação básica

Fonte: Elaborado pelos autores.

Prosseguimos nesta etapa, definindo os operadores booleanos AND (e) e OR (ou) para construir as estratégias avançadas de busca, sendo que AND equivale à intersecção e OR equivale à união. Assim, iniciamos essa revisão com a seguinte estratégia avançada: “Professores” OR “Docentes” OR “Educação” AND “direitos autorais” OR “direito autoral” OR “propriedade intelectual” OR “direito do autor”, porém, devido à escassez de resultados, resolvemos deixar a busca mais ampla, delimitando a estratégia de busca da seguinte maneira: “direitos autorais” OR “direito autoral” OR “propriedade intelectual” OR “direito do autor”.

Na Etapa 3, processo de seleção, as bases de busca foram acessadas a partir das buscas nas três bases de dados e, utilizando os descritores já mencionados, obtivemos 1.888 trabalhos. Aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão, obtivemos 48 trabalhos selecionados, que foram analisados na Etapa 4 (análise dos resultados e elegibilidade dos estudos), a qual iniciamos com a leitura dos títulos dos estudos, resultando em 44 trabalhos selecionados. Na sequência fizemos a análise dos resumos, etapa em que foram excluídos mais 18 trabalhos.

Na etapa 5, análise e interpretação dos resultados, os trabalhos foram analisados na próxima seção.

### 3. Análise dos Dados e Resultados

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período selecionado, foram encontrados 2122 trabalhos que possuíam relação com os descritores da pesquisa, sendo que 1395 dentro do período desejado. Na plataforma Scielo, dentro do período desejado e, aplicando-se os descritores e booleanos selecionados, foram encontrados 242 trabalhos relacionados com o tema desejado e na plataforma BDTD, 410, dos quais, dentro do prazo estipulado encontramos 95 e 398 respectivamente.

Após a leitura dos títulos dos trabalhos, dos 48 selecionados de primeiro momento, tivemos a exclusão de 4 trabalhos que estavam duplicados na base de dados, conforme pode ser observado no Quadro 2, a seguir

**Quadro 2 – Trabalhos incluídos e excluídos por base.**

	Catálogo Capes	Scielo	BDTD	Total
Levantamento inicial	2.122	242	410	2.744
Total incluído – (2011 – 2021)	1.395	95	398	1.888
Total incluído a partir da leitura dos títulos	34	05	11	48
Total excluído após leitura dos resumos	21	03	2	22
Total excluído por estar duplicado	0	0	4	4
Selecionados	10	02	5	17

Fonte: elaborado pelos autores.

Objetivando apresentar os resultados desta revisão, os estudos selecionados foram organizados no Quadro 3 conforme o ano de publicação, partindo dos mais antigos para os mais recentes.

**Quadro 3 – Trabalhos organizados conforme ano de publicação.**

Autor(a)(es)(as)	Ano	Título
Rosseti	2011	Considerações sobre autenticidade e direitos autorais em materiais didáticos para ensino-aprendizagem de língua inglesa nas modalidades presencial e a distância
Preto <i>et al.</i>	2013	Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação.
Toffoli	2013	Desafios para tutela do direito autoral na era digital, relações com o direito à educação e o acesso à justiça, como meio de efetivação desses direitos da personalidade: conflitos e possíveis soluções conciliatórias
Cardoso Araujo	2014	Direito autoral: perspectivas no desenvolvimento educacional.
Manoele	2014	Recursos educacionais abertos e direitos autorais em ambientes virtuais de aprendizagem: conflitos e perspectivas

continua...

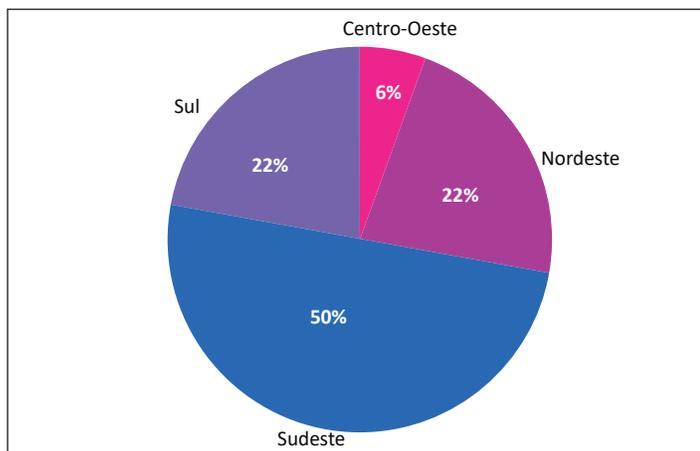
continuação

Autor(a)(es)(as)	Ano	Título
Trabasso	2014	Informação e direitos autorais no processo de produção do conhecimento científico
Wantanabe	2014	A não linearidade entre a reação de quem copia e de quem é copiado
Moura	2015	Contratos em propriedade intelectual: a utilização nas instituições de ensino superior nordestinas
Policarpo	2015	Fair Use
Aguina	2016	Espiando a caixa-preta: os fatores intra e extra-editoriais na produção de conteúdos de imagens para livros didáticos
Cardoso	2017	A função social dos direitos autorais como concretização do direito fundamental à educação. 2017.
Vargas	2018	Recursos educacionais abertos: aspectos jurídicos e econômicos da produção de materiais de ensino de língua estrangeira sob licença <i>Creative Commons</i> .
Lima	2019	Proposta Legislativa na Lei de Direitos Autorais – LDA: Limitações e exceções com o advento das novas tecnologias
Scimitz	2019	Democratização do direito autoral a partir de infográficos educativos nas mídias sociais.
Silva	2019	Direitos autorais na produção do material didático para educação a distância: estudo com foco na gestão do conhecimento
Przybylovicz	2020	Propriedade intelectual e os direitos autorais na educação a distância
Rosa	2020	Direitos Autorais & EaD: investigação de práticas de elaboração de materiais didáticos para portais de ensino online

Fonte: elaborado pelos autores.

Na sequência da análise dos trabalhos selecionados, buscamos identificar como a temática está sendo abordada nas regiões brasileiras, conforme mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 1 – Distribuição dos estudos por Região**

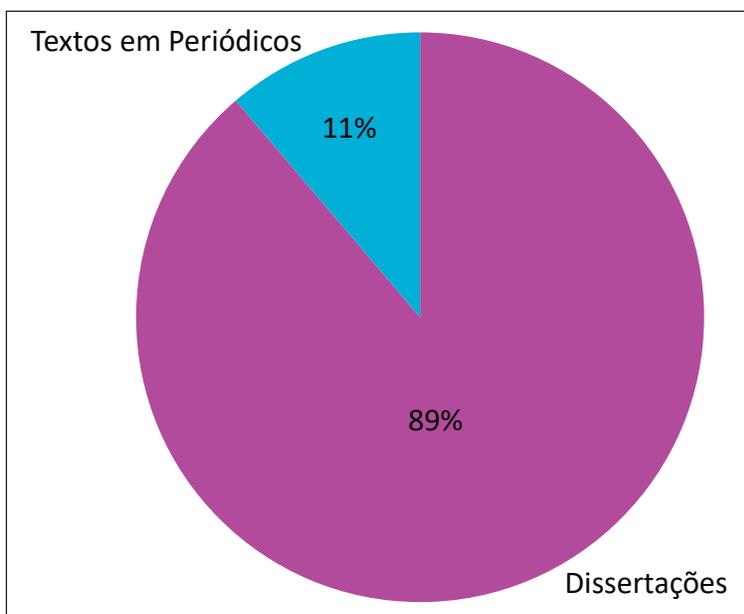


Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com o Gráfico (Gráfico 1), podemos observar que a maior parte dos trabalhos (50%) foi realizado na região Sudeste, seguido da região Sul (22%), e da região Nordeste (22%). Destaca-se a carência de pesquisas sobre a temática em todo país, mas especialmente nas regiões Centro-Oeste (6%) e principalmente na região Norte, onde não encontramos nenhum trabalho relacionado.

Em relação ao tipo de publicação, podemos observar no Gráfico 3, que a maior parte das pesquisas estão sendo fruto de dissertações de mestrado (89%) e uma pequena parcela de textos em periódicos (11%), sendo que não foi encontrada nenhuma Tese que abordasse o assunto.

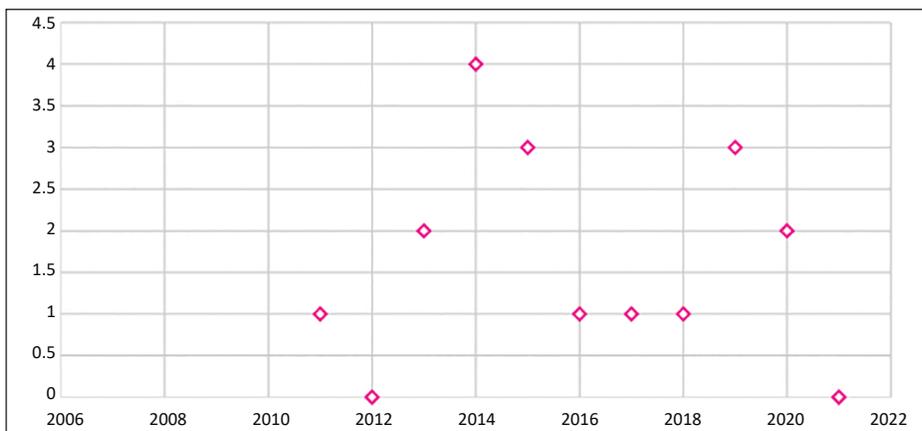
**Gráfico 2 – Tipos de Trabalhos selecionados**



Fonte: elaborado pelos autores.

Na sequência, separamos os trabalhos por ano de publicação. Entretanto, devido, talvez, ao pequeno número de trabalhos selecionados, não é possível encontrar uma grande disparidade entre os números, sendo 2014 o ano que apresentou mais trabalhos publicados e 2011, 2016 (1 trabalho) e 2021 (nenhum trabalho), os anos com menos publicações (salientando que em 2021 só foram contabilizados trabalhos publicados até o mês 07 (julho)). Entretanto, um fato que pode ser exaltado é que nos últimos anos o número de trabalhos sobre o tema é ainda menor, fato que enfatiza ainda mais a importância de realizações de novos estudos sobre os temas selecionados.

**Gráfico 3 – Trabalhos selecionados por ano de publicação**



Fonte: elaborado pelos autores.

Na fase seguinte, os trabalhos foram lidos na íntegra e seus dados analisados e serão discutidos no encadeamento desse texto. Entretanto, podemos perceber uma carência de trabalhos sobre direitos autorais na produção de materiais didáticos, o que se intensifica na Educação Básica, da qual nenhum trabalho tratava. A maioria dos trabalhos selecionados se referem à modalidade EaD. Tal fato pode ser explicado tendo em vista que a produção de materiais digitais é algo que ocorre a muito mais tempo e possui legislação específica sobre a modalidade em questão. Na Educação Básica, a produção dos materiais didáticos por professores é algo que ganhou visibilidade com a instituição do Ensino Remoto Emergencial, devido a pandemia.

Em relação aos direitos autorais no âmbito da EaD, Cardoso (2014) e Przybylovicz (2020) analisam essa questão na produção de conteúdo impressos e digitais, e apresentam considerações sobre como o desconhecimento da legislação pode ser um empecilho para professores nessa modalidade.

Apresentando uma visão convergente a este respeito, Marques (2019) discorre sobre as ações que podem colaborar na disseminação dos conhecimentos sobre os direitos de autor, no intuito de se minimizar possíveis violações e conflitos na produção do material para Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O autor procurou descrever as etapas seguidas na elaboração do material didático avaliando “os conhecimentos, habilidades e percepções dos colaboradores relacionados aos direitos autorais, na produção do material didático da SEDIS (Secretaria de Educação à Distância), propondo sugestões que auxiliassem na capacitação dos colaboradores em relação aos direitos autorais dos materiais produzidos.

Nesse aspecto, os estudos dos referidos autores mostram-se alinhados ao trabalho de Rossetti (2011), o qual expõe uma análise e ponderações em relação à autenticidade na produção de materiais didáticos para cursos de língua inglesa presencial e a distância, enfatizando os cuidados que devem ser tomados na elaboração de materiais didáticos autênticos levando-se em consideração todos os preceitos contidos na LDA.

Também em relação a produção de materiais didáticos, Aguina (2016) identificou vários fatores considerados importantes na produção do livro didático, dentro e fora da esfera editorial, sendo que um desses fatores seria a LDA, que pode, segundo o pesquisador, causar um grande impacto na produção e seleção de conteúdo de imagens que serão publicadas e trabalhadas pelos alunos e professores de todo país.

De acordo com Lima (2019), vivenciamos uma problemática em relação à violação dos Direitos Autorais, incidida do ambiente digital, onde tanto materiais que produzimos, quanto os que usamos podem ser de fácil violação e de difícil controle. Desta forma o autor sugere que as limitações e exceções da LDA acompanhem constantes evoluções tecnológicas.

Wantanabe *et al.* (2014) também buscam, por meio de um relato de experiências, uma forma de minimizar o problema de violação dos Direitos Autorais no âmbito educacional, em cursos de graduação e pós-graduação. Já no título do trabalho, “A não linearidade entre a reação de quem copia e de quem é copiado”, sugerem que, o tema é pouco conhecido entre professores e alunos, existindo uma “reação totalmente não linear entre quem copia ou quem é copiado”. Os autores ainda sugerem que uma forma de minimizar essa violação seria a conscientização sobre a legislação.

Rosa (2015) desenvolveu uma investigação para analisar os cuidados tomados por instituições que produzem e publicam materiais didáticos para portais on-line para evitar a violação dos Direitos Autorais. A pesquisa se desenvolveu em três instituições através de um modelo de estudo de caso múltiplo, e conclui-se que após a publicação da LDA, em 1988, as instituições tiveram um grande avanço na apropriação da Lei, mas que, em relação “o processo de elaboração de materiais didáticos ainda pode evoluir em sistematização para minimizarem-se os riscos de violação dos direitos autorais”.

Sobre essa questão, Schmitz (2019) busca trazer soluções para a divulgação e democratização do conhecimento sobre Direitos Autorais no âmbito educacional. O autor, por meio de uma metodologia sistêmico-complexa, com matriz teórica e abordagem qualitativa, apresenta estudo sobre o Direito Autoral, as licenças de uso, cópia e os problemas de compartilhamentos que podem existir, discutindo as possibilidades de flexibilização do Direito Autoral. Na tessitura da pesquisa, Schmitz discute a possibilidade da democratização

dos Direitos Autorais através de Infográficos Educativos divulgados nas mídias sociais.

Em seu estudo, Toffoli (2013), ressalta os desafios dos Direitos do autor na era digital, tangenciando-o com o direito à educação. Tanto o autor quanto Cardoso (2017) sugerem uma remodelagem parcial do sistema de direito autorial. Toffoli enfatiza a importância da realização de estudos sobre o tema, para despertar uma consciência crítica, a possibilidade de novas políticas públicas, visando à educação a partir do direito autorial.

Manoelle (2014), que também cita ao longo de seu trabalho uma adaptação dos direitos do autor e sua melhor compreensão no meio educacional, apresenta-nos uma análise sobre ambientes que propiciam conflitos para professores e alunos acerca de materiais livres, materiais protegidos e alguns que não possuem especificação e acabam gerando dúvidas, assim como discute as dúvidas que surgem na autoria de trabalhos realizados por professores com seus alunos.

Em todo o contexto da educação tanto o uso quanto a produção de materiais são de extrema importância para o processo. Uma alternativa para minimizar os problemas causados pela violação dos direitos do autor de obras no âmbito educacional seria a utilização dos REA (recursos educacionais abertos). De acordo com Pereira (2015), que investigou a utilização dos REA na Educação a Distância nas universidades federais de Recife, os professores utilizam esse tipo de material, mas não possuem conhecimento sobre os tipos de licenciamentos que os caracterizam.

Vargas (2018) também abordou a questão dos direitos autorais na criação de recursos educacionais abertos sob licenças *Creative Commons* (CC), sob ponto de vista jurídico, na produção de materiais para o ensino de língua estrangeira de forma on-line. Citando vários desafios impostos pela LDA, principalmente o desconhecimento por parte dos professores, o autor sugere que uma alternativa seria “a alteração da lei para incluir a finalidade educativa, para utilização, reprodução, adaptação ou distribuição dos recursos de terceiros”, ideia também compartilhada por Pretto (2013).

A legislação brasileira sobre Direitos Autorais, Lei 9.610/98, possui alguns pontos questionáveis, como por exemplo no Capítulo IV, Artigo 4, que afirma que pequenos trechos de uma obra podem ser copiados, desde que para uso privado do copista e sem fins lucrativos. Entretanto esse texto é confuso, pois não é possível identificar o que seriam esses “pequenos trechos”. Dessa forma muito se tem discutido, sobre a inserção do “Fair Use” ou uso justo na legislação. Segundo Policarpo (2015), o fair use permitiria o uso de material protegido por direitos autorais em contextos educacionais, como cópias para uso em sala de aula. O autor acredita que deve haver uma

“mudança de pensamento da proteção do autor para a proteção da sociedade”, com a justificativa que em muitos casos o benefício da sociedade justifica em partes a flexibilização da LDA.

Trabasso (2014) e Moura (2015), em um contexto mais amplo, abordam questões relacionadas aos direitos autorais na produção científica e intelectual nas universidades. Segundo os autores a reflexão sobre a importância de se proteger o que é produzido, algo que pode ser considerado um bem público e de grande relevância para toda sociedade.

## Considerações Finais

Desde 1998 quando foi instituída no Brasil, seguindo os preceitos apresentados na Convenção de Berna, a LDA causa muitas polêmicas e discussões, em boa parte, por desconhecimento de seus princípios ou por falta de atualização da mesma à Nova Era Digital.

No cenário pandêmico causado pela SARS-Cov-2, a comunidade educacional aproximou-se das tecnologias numa busca desesperada de minimizar os impactos na aprendizagem dos alunos e impedir que o ano letivo fosse perdido. Optaram por aulas em plataformas on-line, de forma síncrona e assíncrona, e professores receberam a tarefa de produzir o material didático, além de ministrar suas aulas, agora chamadas de videoaula, gravá-las e disponibilizá-las.

Existem muitas dúvidas sobre quem seria o detentor dos materiais produzidos e compartilhados pelos professores, assim como o conhecimento sobre os princípios legais, e os cuidados tomados por esses docentes na hora de elaborar seus materiais. Outro ponto importante a ser tocado, é o reuso de informações sem consentimento dos proprietários. Essa discussão se estende para além da vida do proprietário dos direitos autorais, afetando legados digitais e tendo impacto sobre a imortalidade digital, temas atuais de debate. Chaneiko, Trevisan e Maciel (2022) abordam a questão sobre a produção e armazenamento de dados pode ferir a privacidade dos dados e a um uso indiscriminado e não autorizado, principalmente quando se refere a dados de pessoas falecidas. A ideia de imortalidade digital, onde dados e conteúdos produzidos em vida podem perdurar após a morte do autor, revelam a necessidade de novos estudos e novas diretrizes para resguardar os direitos autorais e de imagem dos autores, ainda mais em tempos em que a Inteligência Artificial está em voga e muitos dados têm sido utilizados com seus usos.

É interessante refletir sobre os trabalhos apresentados nesta revisão, pois eles nos revelam que a temática é pouco discutida no contexto geral da educação, fato que agrava no contexto da Educação básica, já que não foi

possível encontrar nenhum trabalho que abordasse essa etapa e modalidade de ensino.

Sobre todo esse cenário, percebemos a importância de discutir a LDA 9.610/10 no contexto da Educação Básica, pois o Ensino Remoto trouxe consigo duas realidades, uma é a adesão aos meios tecnológicos como facilitadores no processo, e outra é a possibilidade real do Ensino Híbrido, e ambas exigem que os profissionais estejam cientes da legislação, no intuito de se evitar problemas futuros. Neste sentido, é necessária a oferta de capacitações que tratem tais legislações e problematizem sobre direitos autorais com docentes.

Destacamos que levando em consideração os dados obtidos com a atual pesquisa, é possível afirmar que existe uma grande carência em trabalhos que abordem a questão dos direitos autorais na área da Educação, fato que se acentua ainda mais quando analisamos o tema dentro da Educação Básica.

Sendo assim, destaca-se a importância do desenvolvimento de novos trabalhos que abordem a temática, visando trazer esclarecimentos e elucidar lacunas existentes e produzir um aporte teórico que oriente os profissionais e toda a comunidade escolar. Por outro lado, a revisão apresentada pode constantemente ser atualizada, para que possamos ter novas visões sobre o campo.

Levando-se em consideração a dinâmica de produção e publicação do conhecimento científico, é de extrema importância a atualização constante das pesquisas. Sendo assim, sugere-se uma revisão periódica das strings de busca e a inclusão de novos trabalhos são cruciais para garantir a relevância e a profundidade desta análise. Novas publicações podem trazer à tona perspectivas inovadoras, dados atualizados e metodologias aprimoradas, enriquecendo significativamente a compreensão do tema e expandindo os limites do conhecimento já estabelecido.

Por fim, é importante reforçar a importância de a comunidade escolar entender a importância desta discussão, buscando estar constantemente atualizada e discutindo como os direitos autorais afetam o dia a dia das instituições educacionais.

## REFERÊNCIAS

AGUINA, Adriano *et al.* **Espiando a caixa-preta: os fatores intra e extra-editoriais na produção de conteúdos de imagens para livros didáticos.** 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998. **Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.**

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados.** Brasília, DF, 2012. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_metodologicas\\_elaboracao\\_sistemtica . pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_metodologicas_elaboracao_sistemtica.pdf). Acesso em: 15 de março de 2021

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016.

CARDOSO, P. A. de O. *et al.* **A função social dos direitos autorais como concretização do direito fundamental à educação.** 2017.

CARDOSO, R. M. A. **Autorias na produção de conteúdo: o estudo de caso do programa SENAI de educação a distância PS-EAD.** 2014.

CHANEIKO, J.; TREVISAN, D.; MACIEL, C. A Produção e Sucessão de Legado Digital: uma Revisão Sistemática de Literatura. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENREDOS DIGITAIS (SEMIEDU), 12., 2022, Mato Grosso. **Anais [...]**. Mato Grosso: SBC, 2022. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20175>. Acesso em: 17 set. 2024.

CILISKA D, CULLUM N, MARKS S. Evaluation of systematic reviews of treatment or prevention interventions. **EvidenceBased Nurs**, v. 4, n. 4, p. 100-104, out. 2001.

DE SOUZA, A. R. Direitos autorais e acesso à cultura. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2011. DOI: 10.18617/liinc.v7i2.438. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3324>. Acesso em: 30 out. 2023.

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. 2019; fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>

LI, C., LALANI, F. (2020). **The COVID-19 pandemic has changed education forever**. This is how. World Economic Forum.

LIMA, J. P. **Proposta Legislativa na Lei de Direitos Autorais–LDA: Limitações e exceções com o advento das novas tecnologias**. Dissertação de Mestrado. 2019.

MALLMAN, L. **Cinco fontes confiáveis para buscar artigos científicos**. Univates. 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/noticia/28629-cinco-fontes-confiaveis-para-buscar-artigos-cientificos>.

MANOLE, D. *et al.* **Recursos educacionais abertos e direitos autorais em ambientes virtuais de aprendizagem: conflitos e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. 2014.

MARQUES, E. da S. **Direitos autorais na produção do material didático para educação a distância: estudo com foco na gestão do conhecimento**. 2019. Dissertação de Mestrado. Brasil.

MOLITOR, H. A. V.; VELAZQUEZ, V. H. T. Breve panorama sobre a legislação aplicada nos crimes eletrônicos. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**, v. 3, n. 2, p. 81-96, 2017.

MOURA, D. de S.; FERREIRA, R.; BRUGNHAGO, V. da S.; SANTOS, MA dos. Ensino remoto emergencial no estado de Mato Grosso: desafios presentes no ensino de educação física. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 15, pág. e579101523184, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i15.23184. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23184>. Acesso em: 30 out. 2023.

MOURA, S. P. B. et al. **Contratos em propriedade intelectual: a utilização nas instituições de ensino superior nordestinas**. 2015.

PANIAGO, Maria Cristina Lima; VÁSQUEZ ASTUDILLO, Mario Reinaldo; MORALES-MORGADO, E. M.; MACIEL, C.; MORALES ROBLES, E.

Trabajo docente remoto en tiempos de pandemia. **Educação Temática Digital**, v. 25, p. e023046-18, 2023.

PEREIRA, A. M. de A. **Uso dos recursos educacionais abertos (REA) na educação superior/UAB: sonho ou realidade?** 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

POLICARPO, N. S.; **Fair Use**. 2015. Dissertação de Mestrado. Fundação Mineira de Educação e Cultura – Universidade FUMEC.

PRETTO, N. DE L.; CORDEIRO, S. N.; OLIVEIRA, W. DOS S. **Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação**. Educação em Revista [online]. 2013, v. 29, n. 3 [Acessado 18 Março 2022], pp. 17-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300002>

PRZYBYLOVICZ, L. **Propriedade Intelectual e os Direitos autorais na Educação a Distância**. Dissertação de Mestrado. IFMT-PR. 2014.

RAMOS, A.; M. FARIA, P.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17–36, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>

REINTA, F. T.; FARIAS FILHO, J. R.; SANT’ANNA, A. P.; RABELO, L. M. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. Produção (São Paulo. Impresso), v. 24, p. 508-520, 2013

ROSA, L. de F. G. **Direitos Autorais & EaD**: investigação de práticas de elaboração de materiais didáticos para portais de ensino online. 2020.

SAKS, F. do C. **Busca Booleana: Teoria e Prática**. Monografia (Graduação – Gestão da Informação) Universidade Federal do Paraná, Curso de Gestão da Informação, Curitiba/PR, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48319/TCC%20-%20Flavia%20do%20Canto%20Saks%20-%20Monografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de março de 2021.

SCHMITZ, G. dos A. **Democratização do direito autoral a partir de infográficos educativos nas mídias sociais**. Dissertação de Mestrado. UFSM – RS. 2019.

TRABASSO, R. J. **Informação e direitos autorais no processo de produção do conhecimento científico**. Dissertação de Mestrado. Instituto Tecnológico de Aeronáutica. São José dos Campos, São Paulo. 2014.

TOFFOLI, V. **Desafios para tutela do direito autoral na era digital, relações com o direito à educação e o acesso à justiça, como meio de efetivação desses direitos da personalidade: conflitos e possíveis soluções conciliatórias**. Dissertação. Universidade Cesumar. 2013.

UNESCO. **Covid-19 educational disruption and response**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acesso em: 16 set. 2024.

VARGAS, M. S. **Recursos educacionais abertos: aspectos jurídicos e econômicos da produção de materiais de ensino de língua estrangeira sob licença Creative Commons**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

VÁSQUEZ ASTUDILLO, M. R.; MORALES-MORGADO, E. M.; MORALES ROBLES, E.; MACIEL, C.; PANIAGO, M. C. L. Emergency Remote Education: satisfaction and competences of teachers. **Educação e Realidade**, v. 47, p. 1-23, 2022.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CAPÍTULO 7

## LETRAMENTOS DIGITAIS MOBILIZADOS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EaD NO *BLOG* DO AVA

*Iracema Cristina Fernandes*<sup>20</sup>

*Tereza Fernandes*<sup>21</sup>

### 1. Considerações iniciais

Compreender os fenômenos emergentes da cultura digital é um desafio essencial para professores/as e pesquisadores/as que buscam entender o desenvolvimento e a expansão do elemento digital em rede, bem como sua relação com os processos educativos. O cotidiano das pessoas está permeado, cada vez mais, por tecnologias digitais, transformando práticas e culturas de maneira significativa.

O estudo que originou este texto teve como objetivo compreender os usos e as apropriações das tecnologias digitais pelos estudantes do curso de Pedagogia, modalidade a distância (EaD), e problematizá-los como letramentos digitais a partir de uma perspectiva social e abordagem crítica. Para isso, foi utilizado um dispositivo de pesquisa-formação desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso com a interface *blog*.

A pesquisa foi desenvolvida valendo-se da metodologia da pesquisa-formação que, conforme Santos (2014), concebe os percursos formativos como sendo estabelecidos pelas experiências, pelos sentimentos e pela linguagem.

20 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pela UFMT. Professora da educação básica na rede pública municipal de educação de Juara-MT. Coordenadora de polo UAB – Juara. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – LêTece/UFMT. E-mail: cristinafernandes13@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6205-781X>; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6327718444757621>

21 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro dos grupos de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTECE/UFMT) e Docência e Cibercultura (GpDOC/UFRRJ). E-mail: tereza.fernandes@ufmt.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4491000679954389> ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-1040-424X>

Essa relação é construída tanto pelo/a pesquisador/a quanto pelos/as participantes e, assim, as vivências da pesquisa se tornam experiências formativas transformadoras, pois, de acordo com Santos (2014, p. 77), a pesquisa-formação contempla a possibilidade de mudança, tanto nas práticas de docentes, quanto nas práticas dos sujeitos em formação.

O lócus da pesquisa foi o curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, da UFMT no polo de Juara. Os/as participantes concebidos/das como praticantes culturais, conforme Certeau (1998), foram os/as estudantes da turma 1/2017 do curso pesquisado. Essa turma iniciou com 20 estudantes regularmente matriculados/as e, devido a duas desistências, a amostra final consistiu em 18 estudantes.

A partir dos dados produzidos no estudo, elaboramos interpretações e significados que foram organizados nas quatro partes que seguem esta seção introdutória. Na segunda parte, dialogamos sobre os letramentos digitais em perspectiva social e em abordagem crítica; na terceira parte, apresentamos a metodologia do estudo; na quarta parte, discutimos as narrativas como dispositivos de pesquisa; na quinta parte, problematizamos as *Fake News*, o letramento informacional e encerramos, ainda que provisoriamente, com as considerações finais.

## 2. Letramentos digitais em perspectiva social e crítica

A cultura digital abarca mudanças nos processos socioculturais, alterando hábitos sociais e a forma como as informações são produzidas e disseminadas instantaneamente. As pessoas usam, consomem, apropriam-se e produzem informações de forma movente e ubíqua. Essas relações culturais nos orientam para diferentes formas de fazer educação, especialmente a educação *online*, que se desenvolve com a conectividade e a mediação das diversas interfaces dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O *online* na EaD trouxe também a interação, o diálogo, a colaboração entre docentes e estudantes e a autoria entre pares. Segundo Santos (2002), os AVA são espaços fecundos de significados que emergem na cultura digital e indicam que a universidade e as práticas de formação inicial de professores/as estão passando por mudanças com artefatos tecnológicos usados para produzir, criar e ampliar apropriações que podem ser pesquisadas, discutidas e compreendidas pelo viés dos letramentos digitais em uma perspectiva social e uma abordagem crítica.

As tecnologias digitais trouxeram transformações significativas para a sociedade, especialmente nos processos de apropriação, produção e compartilhamento de informações. Nesse contexto, as práticas sociais de leitura e

escrita passaram a apresentar características multifacetadas e plurais, pois, segundo Soares (2009, p. 20) “não basta apenas ler e escrever”, é fundamental fazer o uso social de ambas nas práticas cotidianas.

Os letramentos digitais na articulação entre linguagem, tecnologias e processos sociais e históricos estabelecem-se nas múltiplas formas de interação que ocorrem com a leitura e a escrita em meio digital. Por isso, os letramentos digitais são plurais. Para Soares (2002, p. 156), “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”. É essencial entender que, além de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao atual contexto social e tecnológico, os sujeitos também desenvolvem aspectos políticos, éticos e críticos. Segundo Xavier (2005), os letramentos estão inseridos em um contexto social, político, econômico e cultural, nos quais as relações de poder estabelecidas ao longo da história moldam os conhecimentos na sociedade contemporânea, em que o elemento digital em rede é predominante.

A perspectiva social e a abordagem crítica dos letramentos, conforme Street (2014), indicam que eles não são fixos, mas são práticas sociais fluidas, situadas no processo de convergência digital. Os letramentos na cultura digital, na concepção de Street (2014), são práticas sociais que se diversificam conforme o tempo, o espaço e a cultura. Uma multiplicidade dessas práticas coexiste em nosso meio, sendo vivenciados de diferentes modos pelos praticantes no cotidiano social.

### 3. O percurso metodológico

O estudo foi desenvolvido com a pesquisa-formação na cibercultura, proposta por Santos (2014), que tem a docência como espaço de formação, autoformação, conformação e como lócus de pesquisa. Nessa abordagem, o/a pesquisador/a se inclui na pesquisa de forma autocrítica e autorreflexiva. Valoriza-se a relação entre os sujeitos, as práticas cotidianas e as articulações epistemológicas e metodológicas que potencializam a emergência de autorias cidadãs.

Segundo Santos (2014), na pesquisa-formação os percursos formativos são estabelecidos pelas experiências, sentimentos e pela linguagem. Essa relação é construída pelo/a pesquisador/a em colaboração com os/as outros/as participantes. Assim, as vivências da pesquisa se tornam experiências formativas, transformando tanto pesquisador/a, quanto os/as praticantes envolvidos/as. Além disso, a pesquisa-formação oferece a possibilidade de mudança nas práticas docentes e nos sujeitos em formação. Santos (2014,

p. 77) defende que “os espaços do conhecimento são múltiplos e mobilizam saberes plurais.”. Nesse sentido, a pesquisa-formação também se fundamenta na multirreferencialidade.

A abordagem multirreferencial permite uma ruptura epistemológica, aproximando o fazer educativo de uma forma complexa e integrada, em vez de compartimentada e isolada dos processos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais. É necessário compreender cada sujeito ou situação pesquisada como parte de um todo inseparável, em que estão presentes incertezas, dúvidas, ambiguidades e mestiçagens (Barbosa; Barbosa, 2008, p. 247). Na pesquisa-formação multirreferencial, os dados são qualitativos e “consistem em descrições detalhadas de situações, acontecimentos, sujeitos, interações e condutas observadas; citações diretas de pessoas acerca de suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos” (Santos, 2014, p. 113).

Como já referimos, o lócus da pesquisa foi o curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, polo de Juara, Mato Grosso. Esse curso é um projeto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Instituto de Educação (IE) e coordenado pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) ofertado no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com diversas prefeituras do estado. Na primeira disciplina do curso “Estudos para Introdução a EaD”, o processo de ensino e aprendizagem foi organizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que os/as estudantes produziram narrativas de vida e formação, denominadas “Memórias de Estudante”.

Os/as participantes foram os/as estudantes da turma 1/2017 do curso. Essa turma começou com 20 estudantes regularmente matriculados/as; no entanto, após duas desistências, a amostra da pesquisa ficou composta por 18 estudantes. A pesquisa-formação incluiu estudo bibliográfico, análise documental, análise de memórias de vida e formação e análise de narrativas produzidas em *blog*, com o objetivo de compreender os usos e as apropriações das tecnologias digitais pelos/as estudantes, relacionando-os aos letramentos digitais que eles/as mobilizaram durante o estudo.

A escolha da turma se deu pelo fato da primeira autora deste artigo ser orientadora acadêmica dessa turma/curso e a segunda autora ser professora da disciplina em que as narrativas foram propostas e produzidas pelos/as estudantes. Estes, nesta pesquisa, foram concebidos/as como “praticantes culturais”, conforme a definição de Certeau (1998). Cada vez que utilizamos um elemento cultural, nós o modificamos e transformamos, atribuindo-lhe uma nova significação. Em outras palavras, tanto os objetos quanto os sujeitos são moldados pela ação e pela narrativa do cotidiano dentro do contexto de uma cultura específica. Essas ações são complexas e difíceis de delimitar,

pois envolvem esquemas de operações e de modificações sociotécnicas que consideram o espaço, o contexto histórico e os produtos das relações sociais cotidianas. Por meio das práticas, táticas e operações dos praticantes culturais, com a narração do cotidiano, construímos a historicidade humana (Certeau, 1998). Por isso, os/as sujeitos/as envolvidos/as na prática cotidiana da formação, neste estudo, são denominados/as “praticantes culturais”, conforme proposto por Certeau (1998).

O grupo de praticantes culturais foi composto por 17 mulheres e 1 homem, com idades entre 21 e 57 anos, dos quais 90% são oriundos da área rural onde iniciaram a vida escolar, migrando posteriormente para as cidades. Destes/as 60% nasceram na região do Vale do Arinos, uma região que abrange os municípios de Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã, enquanto 40% vieram dos estados do Paraná e São Paulo. A maioria trabalhava no comércio e na área da educação. Dos/as 18 estudantes, 13 (72%) ficaram entre 9 a 20 anos sem estudar, antes de ingressar no curso de Pedagogia EaD pela UFMT.

Na contemporaneidade, enquanto professoras/pesquisadoras, investigamos as redes cotidianas tecidas pelos/as sujeitos/as que atuam como praticantes no contexto da pesquisa-formação, adotando uma abordagem interpretativa dos cenários sociotécnicos da cultura digital com um olhar multirreferencial para os fenômenos, reconhecendo a complexidade e a diversidade das práticas sociais. A multirreferencialidade, conforme discutido por Barbosa e Barbosa (2008), não apenas possibilita a consideração de múltiplos pontos de vista e olhares sobre as ações e práticas situadas no tempo histórico e social, mas também desafia a linearidade e a simplificação da análise, promovendo uma compreensão mais abrangente dos processos investigativos.

Neste percurso, foi possível discutir as potencialidades das narrativas de vida e de formação dos/as estudantes EaD como dispositivo de pesquisa-formação multirreferencial, evidenciando o lugar das tecnologias digitais entre as temáticas nelas emergentes. A realidade social possui características multifacetadas e, nesse contexto, os/as praticantes culturais expressaram as experiências vividas em seus contextos sociais e foi por meio delas que contaram suas histórias (Hughes, 1998).

### 3.1 Narrativas como dispositivo de pesquisa

As narrativas escritas dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UFMT, denominadas “Memórias de Estudante”, foram analisadas para dialogarmos sobre/com os usos e apropriações das tecnologias digitais. As narrativas, neste estudo, são consideradas como legitimadoras da

própria existência humana, contribuindo para a construção de identidades e para a valorização das subjetividades dos sujeitos.

Os dados das narrativas revelaram um cotidiano escolar e universitário marcado por usos e apropriações de diversas tecnologias, desde as analógicas até as digitais, evidenciando co-criações e autorias com linguagens multimodais, que potencializam o desenvolvimento de diversos letramentos digitais. Percebemos que oportunizar o desenvolvimento de narrativas de si, aos sujeitos em formação, contribui para a reflexão sobre seus próprios percursos/processos de formação e para a construção de novos conhecimentos.

Na ordem dessas ideias, a memória atua como mediadora entre o presente e o passado e, por meio das narrativas, sentimentos, sensações e lembranças esquecidas no tempo e na memória são afloradas. As histórias de vida adquirem novos sentidos quando as exteriorizamos, seja de forma escrita, seja de forma oral. Para Benjamin (1985, p. 221), a narrativa é uma “forma artesanal de comunicação”, um compartilhamento de experiências que serve como matéria-prima para a obra de arte do narrador, refletindo os contextos vividos e as experiências adquiridas na vida humana (Silva, 2020).

O ato narrativo expressa uma composição histórica, cultural e social, capturando histórias no tempo através da interpretação de palavras, gestos e imagens. Elas são recordações que se manifestam nos repertórios experienciais de homens e mulheres que apresentam seus saberes, táticas e operações (Certeau, 1998).

Ventura e Cruz ressaltam a importância de entender as narrativas:

[...] como fenômeno, método e forma de exposição, admitindo que o que nos move são as subjetividades [...] suas interações dialógicas, as histórias de vida, o relato dessas vidas, suas inquietações e suas interpretações” (Ventura; Cruz, 2019, p. 434).

Segundo Bruner (2002, p. 46-47), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”, podendo ser “real” ou “imaginária”, sem perder seu poder como história. Dessa maneira, as narrativas tornam-se relevantes, pois, como Goodson (2013, p. 71) reitera, “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu”.

A narração da experiência, imersa em estruturas de significações produzidas, insere-se em um campo de realidade fronteira, implicando, de um lado, o sujeito que narra e, de outro, o sujeito que escuta. Nesse sentido, “a linguagem deixa de ser concebida unicamente como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de

mundo, um modo de perspectivar a realidade” (Passeggi; Souza, 2017, p. 9 *apud* Souza; Meireles, 2018, p. 292). A construção das narrativas é mediada por valores culturais que expressam crenças, valores e padrões sociais. A partir disso,

[...] a narrativa passa a ser vista como uma construção social e não mais como uma representação do que aconteceu. Operam nessa construção o filtro afetivo que guia a lembrança, as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada, a ordem sociocultural mais ampla (Bastos, 2004, p. 121).

Assim, as narrativas resgatam um tempo e um lugar, permitindo ao sujeito viajar numa linha do tempo que o faz pensar, recordar e contar as experiências já vividas. Esse ato de revisitar o passado traz significados reflexivos para a essência do ser humano no tempo presente, possibilitando ao narrador transcender a realidade. Na busca por compreender as subjetividades dos processos formativos por meio das narrativas de vida e de formação, na pesquisa-formação multirreferencial (Santos, 2014) concebemos a interação com os/as praticantes culturais, por meio das narrativas, como um processo coletivo, colaborativo e dialógico. Nesse sentido, as narrativas apresentam grande potencialidade pois:

[...] são inúmeras as experiências de pesquisa-formação que trabalham na linha das narrativas escritas, relatos feitos pelos sujeitos da pesquisa, nos quais a reconstrução da própria história de si outorga uma consciência maior da própria existência. A escrita aumenta a densidade do existir; a história se compõe assim como um diálogo entre as diversas vozes que nos habitam (Maddalena, 2018, p. 71-72).

Para Ventura e Cruz (2019), as narrativas têm se sobressaído em processos formativos na área da educação, têm contribuído para a construção de identidades e para a valorização das subjetividades. Embora os historiadores saibam que a memória é uma construção e não um registro, ainda encontramos inúmeros trabalhos em que a memória é utilizada para legitimar e provar hipóteses sendo, portanto, encarada como o caminho “certo” e “seguro” para o passado (Barbosa, 2012, p. 104).

Com o intuito de valorizar a voz dos/as praticantes culturais do estudo, levando-os/as a refletir sobre a vida escolar, os fatos vividos, ou seja, os fatos marcantes desse período, trabalhamos com as narrativas em dois momentos: primeiro, a produção narrativa autoral do/a estudante, abrangendo a trajetória de sua escolarização e as expectativas com a chegada ao curso de Pedagogia

EaD, chamadas “Memórias de Estudante” no contexto da disciplina “Estudos para Introdução a EaD” e, em um segundo momento, com as “Narrativas produzidas em *blog*”.

### 3.2 Memórias de estudante

A disciplina introdutória do curso de Pedagogia EaD da UFMT denominada “Estudos para Introdução a EaD” tinha como objetivo promover processos reflexivos que levassem os praticantes culturais a se reconhecerem como estudantes do curso na modalidade de EaD. A partir da disciplina, foi organizado o “I Seminário Integrador – Memórias de Estudante”, com o objetivo de orientar a produção escrita de uma narrativa autoral sobre a trajetória escolar dos/as estudantes, desde os anos iniciais até a chegada à universidade.

Para a elaboração dessas narrativas, os/as praticantes culturais contaram com um guia didático que orientava sobre as três etapas de escrita. Cada uma das produções foi postada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando a interface de envio de arquivos, sendo acompanhadas e orientadas pelos professores formadores e orientadoras acadêmicas. A versão final das narrativas foi apresentada presencialmente no polo de Juara, durante o seminário integrador. Essa produção incluía a descrição de fatos marcantes da vida escolar, métodos e metodologias de estudo, professores, disciplinas e práticas escolares, bem como a vida profissional e suas possíveis relações com a formação para a docência. Também se buscava relacionar os fatos vividos aos acontecimentos sociais, econômicos e culturais da época, além de abordar as expectativas em relação à continuidade dos estudos na universidade, por meio da modalidade a distância (EaD) no curso de Pedagogia, seguindo o Plano de Ensino da Disciplina Estudos para Introdução a (EaD) (Prete; Souza, 2017).

Das narrativas analisadas destacam-se aspectos da vida escolar anterior ao ingresso na universidade e a identificação de temas e subtemas recorrentes nessas narrativas. Isso nos remetem ao cotidiano social e escolar permeado por tecnologias analógicas, transitando para as digitais, focando no acesso, uso e apropriação dessas tecnologias no contexto escolar.

Os principais temas e subtemas encontrados nas memórias dos estudantes foram a infraestrutura das escolas, prédios escolares (em madeira ou alvenaria), mobiliários de madeira, quadro de giz, os materiais escolares, os uniformes e outros. Também, a organização das escolas rurais e multisseriadas, das escolas urbanas e seriadas, as disciplinas como matemática, português, práticas agrícolas, programa de saúde, práticas de civismo etc. Ainda, os métodos de ensino com ênfase na memorização e repetição, as dificuldades de aprendizagem, a avaliação, os castigos escolares e outros. Por fim, a cultura

lúdica e as atividades extraescolares, incluindo passeios e visitas, festas culturais e as interações sociais e afetivas e as diferenças sociais, assim como, gradativamente surgiram as dificuldades para conciliar trabalho e estudo.

As tecnologias analógicas mencionadas desde o mimeógrafo foram passando aos computadores e *lan houses*, celulares, *notebooks*, redes sociais e a plataforma virtual do curso, as quais ocorriam dificuldades com o domínio básico para o uso funcional, o que representou a primeira dimensão dos letramentos digitais focados em habilidades técnico-operacionais. As expectativas formativas e os sentimentos eram de medo, dúvidas e dificuldades, mas também de desejo de construir novos conhecimentos para a função docente e, também, para a continuidade dos estudos.

As narrativas de vida e formação abriram espaço para a criação de atos de currículo, como as narrativas em *blog*, em que os/as praticantes culturais puderam expressar, de diversas maneiras, suas experiências no curso, incluindo o uso de tecnologias digitais como o AVA e outras. As narrativas verbais escritas ou orais, imagens e sons possibilitam múltiplos sentidos atribuídos às histórias de vida e de formação.

### 3.3 Narrativas em *blog*

Nas narrativas produzidas no *blog* do AVA emergiram temas incluindo computadores, *lan houses*, celulares, *notebooks*, *Facebook* e *WhatsApp*, plataformas virtuais, dispositivos móveis, internet, redes sociais, culminando no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso em que realizam seus estudos. Isso com a integração de interfaces digitais como *e-mail*, *WhatsApp* e *Telegram*, bem como a organização dos estudos no espaço e no tempo.

As dificuldades em lidar com as tecnologias mencionadas denotam uma fase inicial de inclusão digital, envolvendo o acesso e o manuseio de dispositivos e plataformas. Nesse sentido, Souza (2016) observa que as práticas de letramentos digitais são contextualizadas nas esferas social, política, econômica e cultural, em que os praticantes interpretam e atribuem significado às suas experiências em dado momento histórico.

Os/as praticantes culturais citaram, além dos dispositivos mediadores no processo de ensino e aprendizagem, ações como “acesso a *sites*”, “realização de pesquisas”, “celulares conectados à internet” e “uso de redes sociais” integrados ao AVA. Do ponto de vista dos letramentos digitais, os/as estudantes apontam para diversos letramentos: funcional, comunicacional, informacional e social presentes nas práticas realizadas.

Para Souza (2016), o letramento digital funcional ocorre quando se domina habilidades básicas ou técnico-operacionais, como ligar um

computador, digitar, criar pastas e salvar arquivos. O letramento digital comunicacional se refere à capacidade de se expressar e compartilhar narrativas pessoais, o que foi evidenciado nas histórias de vida e de formação socializadas no AVA e apresentadas no seminário citado.

O letramento digital informacional envolve a capacidade de manusear, integrar e avaliar informações, transformando-as em conteúdos úteis. Já o letramento digital social abrange a interação social, incluindo habilidades de escolha, análise e atitudes éticas no uso das mídias digitais. As narrativas mostram também a apropriação de outros letramentos digitais, como a compreensão de *Fake News*, o uso da plataforma Google, a linguagem multimodal, os *games* e outros.

A comunicação ubíqua é destacada na narrativa de N. R. R.: “[...] quando precisamos acessar a plataforma [...] fazemos de onde estamos e a qualquer momento” (Silva, 2020, p. 69). Esse trecho ilustra o rompimento da noção de espaço e tempo, característica da EaD, e a mobilidade proporcionada pelos dispositivos móveis conectados à internet. Segundo Santaella (2013), dispositivos móveis como celulares podem ser considerados ubíquos, uma vez que podem ser usados em qualquer lugar, facilitando a leitura, a escrita e o acesso ao conhecimento e às informações, configurando o que se chama de “leitor ubíquo”. As apropriações das tecnologias digitais são culturais e, na cultura digital, o AVA tem demonstrado grande potencial como espaço de aprendizagem e troca de informações, promovendo mudanças socioculturais e formativas.

A plasticidade e a fluidez das interfaces digitais permitem uma ampla circulação de informações e a difusão por diferentes mídias sociais. Esses ambientes também facilitam a polarização de *Fake News*, que envolve complexos jogos de interesses, identificados por indivíduos com habilidades em letramentos digitais, essenciais na cultura contemporânea. O Google se destaca como a interface de busca mais abrangente, transformando a pesquisa digital e nos remetendo à websemântica.

A estudante S. F. C. traz uma história em quadrinhos em que o personagem, apesar de possuir conhecimentos de informática, como HTML, CSS e *JavaScript*, enfrenta dificuldades básicas, exemplificando a necessidade do desenvolvimento dos letramentos digitais no cotidiano. A estudante usou a linguagem multimodal, que ultrapassa a escrita verbal, com múltiplas formas para expressar a mensagem e suas aprendizagens com tecnologias digitais. Para Santaella (2005), no meio digital é possível criar e recriar mensagens de forma mais criativa, o que caracteriza a cultura digital, em que ocorre a hibridização de linguagens – verbal, visual e sonora – que se desdobram em diversas outras linguagens, incessantemente.

Os *games* foram destacados pela praticante cultural S. J. C. C., que os experimentou com avatares em uma das disciplinas. Os avatares, representações digitais dos jogadores, permitem a interação em ambientes virtuais, demonstrando as potencialidades dos jogos eletrônicos para uso educacional, como defendido por Santaella (2013) e Müller e Cruz (2015). Esses jogos são acessíveis em múltiplas plataformas e engajam os/as estudantes em conceitos científicos por meio de uma aprendizagem experimental imersiva.

As práticas com tecnologias digitais durante o curso promoveram conhecimentos, habilidades e aprendizagens importantes nos processos formativos. Como afirma Souza (2016), as dimensões dos letramentos digitais (social, linguística, funcional, pedagógica, informacional, comunicacional, comunicação *online*, autogestão, autodireção e cognitiva) foram mobilizadas pelo/as praticantes culturais em suas narrativas.

As apropriações observadas destacam o papel crucial da universidade na formação inicial de professores/as com o uso de tecnologias para potencializar os letramentos digitais em uma perspectiva social e abordagem crítica (Street, 2014). Ou seja, que vai além do uso instrumental e das habilidades e competências individuais dos/as estudantes, eles devem fazer parte dos processos formativos como uma prática social.

#### 4. *Fake News* e letramento informacional

Nas narrativas dos/as praticantes culturais emergiram as *Fake News*, as quais analisamos à luz do letramento informacional, destacando suas contribuições para as práticas educativas. A conexão em rede trouxe a instantaneidade da comunicação, enquanto as redes sociais expandiram a pluralidade de praticantes culturais e a autonomia na produção e disseminação de informações. As tecnologias digitais e a internet, profundamente integradas ao cotidiano, romperam com os modos tradicionais de interação social, articulando novas formas de ser e estar no mundo e de compartilhar informações. Nesse contexto, compreender o uso social, responsável e ético das informações se impõe como um desafio. Os mecanismos nessa teia social são complexos, em que relações de poder, tensão, controle e luta de classes estão veladamente presentes.

O fluxo contínuo de informações e comunicações no ciberespaço conecta pessoas e máquinas em relações multidirecionais. Nesse território virtual, as *Fake News* são amplamente utilizadas para propagar desinformação, não se tratando apenas de informações mal apuradas, mas de notícias falsas deliberadamente divulgadas para servir a interesses específicos (Recuero; Gruzd, 2019).

O termo *Fake News* ganhou notoriedade mundial a partir das eleições presidenciais de 2016 nos Estados Unidos, quando houve uma produção e

disseminação massiva de notícias falsas, desqualificando a candidata Hillary Clinton em favor do candidato Donald Trump. A veiculação dessas notícias falsas foi uma estratégia utilizada por um grupo político para obter vantagens. Com seu poder viral, as *Fake News* se espalharam rapidamente potencializadas pelo “alcance global da internet, das tecnologias digitais, dos celulares e das plataformas digitais, que ampliaram significativamente a capacidade de comunicação do ser humano” (Galhardi *et al.*, 2020, p. 4203).

O conceito de *Fake News* refere-se às informações deliberadamente falsas ou enganosas que são disseminadas com a intenção de manipular, influenciar opiniões ou gerar desinformação. Essas notícias falsas são criadas para parecerem verdadeiras, muitas vezes utilizando formatos jornalísticos tradicionais e se espalham rapidamente através de plataformas digitais e redes sociais (Lazer *et al.* 2018).

As *Fake News* estão intrinsecamente ligadas ao conceito de “pós-verdade”, um termo que ganhou destaque nos últimos anos e foi recentemente incluído em diversos dicionários. De acordo com o Oxford Dictionary, “pós-verdade” refere-se às “circunstâncias em que os apelos emocionais e as crenças pessoais têm mais influência na formação da opinião pública do que os fatos objetivos” (Oxford University Press, s/d). Isso significa que, na era da pós-verdade, as emoções e convicções individuais frequentemente se sobrepõem à razão e à evidência factual.

O conceito de pós-verdade reflete uma mudança significativa na maneira como a informação é consumida e disseminada, especialmente no contexto da internet e das mídias digitais. Essas plataformas, com sua capacidade de amplificação e viralização, facilitam a propagação de informações que apelam mais aos sentimentos do que à veracidade dos fatos. Assim, a pós-verdade alimenta um ambiente onde as *Fake News* proliferam, pois a validação da informação passa a ser mais uma questão de ressonância emocional do que de precisão factual.

Algumas das principais características da era da pós-verdade incluem o negacionismo científico, a hiperpolarização política, o uso massivo de *big data*, o papel central das mídias sociais, a criação de bolhas *online* e a influência das ideias pós-modernas. O negacionismo científico, por exemplo, ocorre quando fatos científicos, amplamente aceitos, são rejeitados em favor de narrativas que confirmam crenças preexistentes, muitas vezes sem base em evidências sólidas. A hiperpolarização política, por sua vez, resulta na divisão extrema entre grupos ideológicos, exacerbando a disseminação de *Fake News* que reforçam pontos de vista já estabelecidos (Segatto, 2023).

O contexto da pós-verdade apresenta consequências alarmantes para a educação, impulsionando-nos a refletir sobre como ensinar os/as estudantes a

discernirem entre verdade e falsidade nas informações que circulam nas redes digitais. Tais reflexões são essenciais e devem ser ancoradas nos princípios defendidos por Paulo Freire (2001), que propôs uma educação voltada para a cidadania, conectada à cultura, ao conhecimento e à sociedade. Esse tipo de educação visa despertar nos/as estudantes uma consciência crítica sobre sua realidade, os desafios e as potencialidades dos processos formativos que incentivam o pensamento crítico, ensinando-os a pensar de forma contextualizada e a combater a noção de uma verdade absoluta.

Vivemos, portanto, um paradoxo: a vasta quantidade de informações disponíveis na internet contrastando com a falta de interpretação e reflexão crítica para avaliar o grande volume de dados recebidos e consumidos. Assim, as *Fake News* ganham terreno facilmente nas redes sociais, nos noticiários e em outros meios digitais (Ripol; Matos, 2017).

Nesse contexto, o letramento informacional emerge como uma estratégia potente no combate às *Fake News* na educação. Compreendemos, conforme Buzato (2009, p. 22), que os letramentos são como práticas sociais amplas que configuram “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente [...]”.

O letramento informacional, para Medeiros e Nascimento (2014), consiste na habilidade de manusear, integrar e avaliar informações, além de envolver leitura, compreensão e navegação em ambientes hipertextuais. Esse letramento exige, também, as capacidades de interpretação da mensagem, reflexão, internalização e a apropriação para o uso crítico nas práticas sociais cotidianas.

Segundo Gasque, o letramento informacional tem como finalidade promover o desenvolvimento de capacidades essenciais, como:

- Determinar a extensão das informações necessárias;
- Acessar as informações de forma efetiva e eficiente;
- Avaliar criticamente a informação e suas fontes;
- Incorporar novas informações ao conhecimento prévio;
- Utilizar a informação eficazmente para alcançar objetivos específicos;
- Entender os aspectos econômicos, legais e sociais do uso da informação, e acessar e usá-la de maneira ética e legal (Gasque, 2010, p. 86).

O pensamento reflexivo, para Gasque (2012), envolve tomar iniciativa, expandir conhecimentos, eliminar dúvidas e resolver problemas, que são competências fundamentais para o letramento informacional. Pessoas proficientes em letramento informacional são capazes de avaliar e organizar informações relevantes em um processo de aprendizado contínuo ao longo

da vida. O pensamento reflexivo é, ainda, a capacidade de buscar e usar a informação, “mobilizando conteúdos conceituais (fatos, situações, conceitos), procedimentais (procedimentos, habilidades, destrezas, técnicas) e atitudinais (postura, valores, comportamentos)” (Gasque, 2012, p. 85).

Dentre o conjunto de letramentos digitais explorados no estudo mais amplo<sup>22</sup>, nos detemos ao letramento informacional por considerar que identificar notícias falsas não é uma tarefa simples. A narrativa da praticante cultural L. L. D. destaca que “nem tudo que está nas páginas da internet são [notícias ou informações] verídicas”. Na continuidade de sua narrativa, notamos, como em Gasque (2010), a preocupação em selecionar cuidadosamente os *sites* de busca e avaliar a informação e suas fontes, o que reflete um conhecimento que pode ser traduzido como letramento informacional e uma postura ética na seleção e uso das informações. As implicações e os desafios no combate às notícias falsas são significativos e, nesse sentido, o uso de tecnologias digitais na formação pode ser engajado, crítico e com potencial transformador.

O letramento informacional, dentre os diversos tipos de letramentos, é uma prática crucial no combate à desinformação gerada pelas *Fake News*, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Ele contribui para mobilizar nos/as estudantes uma reflexão crítica e consciente sobre a informação, promovendo uma aprendizagem emancipatória. Ao desenvolver a capacidade de localizar, selecionar, avaliar, compartilhar e produzir informações de maneira ética e legal, os/as estudantes exercitam práticas formativas essenciais para combater um problema de escala global, as *Fake News*.

## 5. Considerações finais

Para que os/as estudantes possam atuar com autonomia e criticidade na sociedade contemporânea, é imprescindível desenvolver letramentos digitais para interagir na cultura digital e participar ativamente na produção de mudanças significativas, que abarquem desde a reconfiguração das mentalidades, até as estruturas de poder e as lutas por justiça social.

Os letramentos digitais caracterizam-se por sua complexidade e abrangência, se interconectam e se complementam, formando uma rede diversificada e heterogênea, rica em múltiplas dimensões e significados. Mais do que habilidades e competências individuais, os letramentos digitais são moldados e desenvolvidos nas práticas sociais em que discurso, poder e identidades ganham sentido, como na perspectiva social e crítica dos letramentos.

22 SILVA, Iracema Cristina Fernandes da. **Letramentos digitais em narrativas de estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

As experiências cotidianas com tecnologias digitais, bem como os processos formativos vivenciados, têm promovido transformações nos modos de ler, escrever, produzir e compartilhar conhecimentos, ampliando significativamente os letramentos digitais dos/as estudantes. Este estudo mostrou a apropriação de diversas dimensões do letramento digital: funcional, informacional, comunicacional, autogestão do tempo e do espaço, social, além de outras formas de conhecimentos com tecnologias digitais, como *games* e avatares, comunicação ubíqua, linguagens multimodais e as *Fakes News*.

A convergência de tecnologias e mídias em integração com o AVA tem catalisado a expansão das dimensões dos letramentos digitais nas práticas formativas. Esses sistemas, abertos e expansíveis por meio da interação, mediação, participação colaborativa e interatividade, ressaltam as potencialidades da EaD, desafiando o paradigma de educação massiva.

As reflexões sobre os processos formativos e os letramentos digitais nesses contextos nos convidam a transcender a visão tecnocêntrica, que ainda predomina na educação, avançando para uma compreensão das tecnologias digitais em rede como artefatos culturais da contemporaneidade, com os quais interagimos, mediamos, aprendemos e desenvolvemos conhecimentos essenciais para a cidadania ativa e crítica.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mohana Ribeiro. Memória: articulações de narrativas e acepções do tempo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 139, p. 103-111, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16984>. Acesso em: 11 set. 2024.

BARBOSA, Silvia Maria Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor pesquisador. **Revista Educação & Linguagem**, ano 11, n.18, p. 238-256, 2008.

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-MG, v. 7, n.14, p. 118-127, 1 sem. 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura – Volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Série Obras Escolhidas).

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2. ed. Tradução Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC. **DELTA: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**. v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kgCZ89jPSGTy85Z9ncL5m9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época).

GALHARDI, Cláudia Pereira. FREIRE, Neyson Pinheiro. MINAYO, Maria Cecília de Souza. FAGUNDES, Maria Clara Marques. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, (supl. 2), p. 4201-4210, 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39 n. 3, p. 83-92, set./dez, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMs-w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Editora FCI/UnB, 2012. *E-book*.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Tradução Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2013. p. 63-75.

HUGHES-Freeland, Felicia. **Ritual, Performance, Media**. London: Routledge, 1998.

SEGATTO, Antonio Ianni. Pós-verdade, negacionismo e *Fake News*: ensaio introdutório. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 28, n. esp. p. e023003, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.52780/res.v28iesp.1.18303>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LAZER. David *et. al.* The science of Fake News: addressing Fake News requires a multidisciplinary effort. **Science**, v. 359, p. 2-4, mar. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323650280\\_The\\_science\\_of\\_fake\\_news](https://www.researchgate.net/publication/323650280_The_science_of_fake_news). Acesso em: 30 ago. 2024.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MEDEIROS, Zumira. NASCIMENTO, Silvana Sousa do. Letramento digital na formação inicial de professores em um curso a distância. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MÜLLER, Ana Cristina Nunes Gomes; CRUZ, Dulce Márcia. Uso de jogos eletrônicos na escola e eventos de letramento: uma proposta de oficinas para docentes do Ensino Fundamental. In: Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação. **Anais [...]** Salvador: UNEB, 2015, p. 145-152.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. **Oxford English Dictionary**. s/d. Disponível em: <https://www.oed.com>. Acesso em: 20 set. 2024.

PRETI, Oreste; SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Guia de Estudo/ Estudos para Introdução à Educação a Distância**. UFMT, 2017. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/ava/lic-ped/pluginfile.php/1441/course/section/302/guia%20EAD.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

RECUERO, Raquel. GRUZD, Anatoliy. Cascatas de *Fake News* Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, maio-ago. 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/gal/a/Kvxg4btPzLYdxXk77rGrmJS/?format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

RIPOL, Leonardo. MATOS, José Cláudio Moreli. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo v. 13, p. 2334-2349, dez. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/918>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**: sonora, visual e verbal. 3. ed. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 18, p. 417-424, jul./dez. 2002.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Lisboa: Whitebooks, 2014.

SILVA, Iracema Cristina Fernandes da. **Letramentos digitais em narrativas de estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Ondas em ressonância**: letramentos digitais de estudantes na Universidade Aberta de Portugal. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VENTURA, Lidnei. CRUZ, Dulce Márcia. Método de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo e Educação, Curitiba**, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan./mar. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *In*: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos; CORTÊS, Suzana. (org.). **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

## CAPÍTULO 8

# AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS EM CONTEXTO DE CULTURA DIGITAL

*Jucileia Nascimento de Oliveira*<sup>23</sup>

*Danilo Garcia da Silva*<sup>24</sup>

---

### Introdução

Tendo por base a dinâmica social e cultural da atualidade, em que as áreas de conhecimento humano e de produção estão atravessadas por tecnologias digitais, eis que se configura o que muitos autores têm, a exemplo de Silva e Alonso (2018), denominado de cultura digital.

Nesse sentido, temos que os praticantes e as práticas sociais se fundamentam nos recursos e dispositivos tecnológicos que engendram complexidade em todas as áreas do saber humano, não menos na educação. Ao tratarmos especificamente da educação, nos ancoramos nos referidos autores Silva e Alonso (2018, p.110) para os quais a cultura digital

[...] imprime vários desafios, mas comporta um universo amplo de possibilidades formativas uma vez que permitem a convergência de dispositivos, recursos e mídias digitais plurais. Com isso, abre-se um amplo leque para a exploração de práticas e opções metodológicas.

Nessa sequência, ressaltamos que esta pesquisa toma como objeto as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de cultura digital. Práticas essas que estão presentes em instituições escolares que concebemos como espaço de interação cultural e social, que entrelaçam

---

23 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-IE/UFMT) e professora da rede pública municipal de Cuiabá/MT. E-mail: jucileia.nascimento@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9214134147236276>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3436-5273>.

24 Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-IE/UFMT). E-mail: [daniilogsilvas@gmail.com](mailto:daniilogsilvas@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975642706035825>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0477-3097>; e-mail: [daniilogsilvas@gmail.com](mailto:daniilogsilvas@gmail.com).

as experiências da sala de aula com as questões sociais e culturais, as quais lhes conferem novas formas de interação e acesso a informações e a conhecimento social e culturalmente construídos. Nesse sentido, objetivamos analisar a relação entre o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a aplicação da Prova Cuiabá, em tempos de cultura digital.

Decidimos pela abordagem qualitativa de caráter exploratório descritivo, partindo da análise de documentos que tratam da concepção de avaliação nas escolas municipais de Cuiabá, assim como das práticas avaliativas que são impostas, entre os anos de 2000 e 2024. O recorte temporal de 2000 sinaliza a data da elaboração da política educacional Escola Sarã, e 2024 marca o final do decênio do Plano Municipal de Educação do supracitado município, onde implementa-se, dentre outras coisas, a Prova Cuiabá. Seguimos com uso dos instrumentos questionário e entrevista semiestruturada para a produção dos dados.

Os participantes desta pesquisa são professores pedagogos atuantes em duas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) de Cuiabá<sup>25</sup>, mais precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa se situa, portanto, no estado de Mato Grosso, especificamente no município de Cuiabá, capital do estado, sobretudo na rede pública municipal de educação. Ressaltamos que este trabalho é recorte de uma pesquisa maior que contou com aprovação e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>26</sup>.

A partir desta introdução, este texto se organiza em sete seções. Na próxima, apresentamos nosso entendimento sobre acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem no cenário da cultura digital. Logo em seguida, abordamos como a avaliação da aprendizagem vem sendo discutida e orientada nos documentos que guiam o ensino da rede pública municipal de educação de Cuiabá, sobre a qual entendemos como um processo que não se reduz a recortes temporais e aplicação de instrumentos avaliativos. Tratamos, também, do instrumento avaliativo Prova Cuiabá, sua origem e aplicações. E por fim, apresentamos como o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem vem se desenvolvendo em tempos de cultura digital, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da aplicação de Prova Cuiabá e de orientações que subsidiam também a efetivação das provas bimestrais. E, para concluir nossos trabalhos, apresentamos as considerações finais seguida das referências, embora saibamos que a temática investigada não se encerra aqui, pois mais investigações se abrem para aprofundar a temática.

25 Cidade fundada no dia 08 de abril de 1719, isto é, há 305 anos. Apresenta 650.877 habitantes e conta com 219 escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 82 da rede pública municipal com 27.413 alunos matriculados (IBGE, 2022).

26 Certificação de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 65437922.5.0000.5690.

## Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem

Costumeiramente, temos observado discursos que ora se direcionam para a dicotomia entre ensino-aprendizagem. Em momento, hierarquizando e mesmo dando ênfase em uma polarização. Em certos casos, não são percebidos como um processo e algo interrelacionado. E, para se saber se o ensino foi bom e o aprendizado ocorreu eis que entra em cena a avaliação ou, ainda, instrumentos avaliativos, como as velhas conhecidas provas.

No que diz respeito a esse vetor, que será indicativo ou não de aprendizagens, temos a avaliação. Sobre ela, tendo por base Hoffmann (2000, p. 19), destacamos que, no ambiente escolar, muito se argumenta sobre como fazer a avaliação, assim como se propõem metodologias variadas. Porém, antes, se faz necessário refletir “[...] o sentido da avaliação na escola”. A autora compreende que a avaliação é o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem por meio de mudanças nas práticas avaliativas e nas relações com o educando, visando, exclusivamente, à promoção das melhores condições de aprendizagem.

Concordando com Hoffmann (2000) em relação à avaliação como ato de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, Queiroz (2010) nos chama a atenção para os vários sentidos do termo acompanhamento, posto que pode revelar o sentido de apenas observar e registrar tudo o que o aluno demonstra. Acompanhar vai além de observar e testificar se o aluno alcançou ou não o objetivo intencionado, mas precisa “[...] responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além” (Hoffmann, 2000, p. 152), possibilitando, portanto, novas descobertas. A autora acrescenta que

**o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber.** Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu “ir além”. De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas (Hoffmann, 1994, p. 57, grifos nosso).

Silva (2011, p. 110), embora não aborde especificamente a avaliação, mas sim o acompanhamento da participação e interação em Ambientes Virtuais

de Aprendizagem (AVA), nos traz elementos que permitem a reflexão sobre o assunto. Para ele, o acompanhamento é definido como processo e que, portanto, reflete o “[...] ato ou efeito de estar ou ir juntos”. O autor concorda com Lopes (2003), ao mencionar que este acompanhamento se dá durante todo o percurso de estudo de forma processual, possibilitando a observação e conhecimento das trajetórias de ensino-aprendizagem, superando a lógica dos exames e/ou provas formais.

Ao tratar do acompanhamento sistêmico, por considerar o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos social, político e cognitivo, ou seja, valorizando todo tipo de conhecimento e em todos os aspectos, Queiroz (2010, p. 137) evidencia que este tipo de acompanhamento se dá por meio de “[...] um processo contínuo e interativo, portanto integrado ao processo ensino-aprendizagem”.

Neste caso, a avaliação é vista como parte intrínseca do processo, implicando novas possibilidades de análise e interpretação, sendo necessário, portanto, que o professor analise desde como o aluno lê e escreve até como ele se relaciona com os colegas através da escuta, diálogo, escrita, reflexão e ação. Desta maneira, é necessário que se reconheça “[...] que a aprendizagem que em determinado momento não ocorrerá ocorrerá em outro, pois aprende-se sempre” (Queiroz, 2010, p. 23).

O respectivo autor defende, ainda, que a avaliação deve ser entendida tanto como um processo de acompanhamento sistêmico quanto compreensão dos avanços, limites e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, traz que não se deve fazer uso de instrumentos formais (provas, testes e trabalhos escritos) ao final das unidades e/ou bimestres durante esse processo, uma vez que

Esses **procedimentos não dão conta de todos os progressos que o aluno alcançou**, nomeadamente em relação a mudanças de atitudes, envolvimento e crescimento no processo ensino-aprendizagem, avanços na capacidade de expressão oral ou na habilidade de manipular material pedagógico descobrindo suas características e propriedades, entre outros. **Tais meios não devem ser utilizados como sanção ou apenas para ajuizar valores; devem servir como oportunidade para se perceberem os avanços ou dificuldades dos alunos** em relação ao conteúdo tratado. Para isso, sua formulação deve fundamentar-se em questões de compreensão e raciocínio, e não de memorização ou mecanização (Queiroz, 2010, p. 321, grifos nossos).

A avaliação de acompanhamento, também denominada de avaliação operacional, segundo Luckesi (2011, p. 172), trata de uma modalidade de avaliação que o professor, sob o foco formativo, “[...] dedica-se a acompanhar uma

atividade em sua dinâmica construtiva, tendo em vista a busca dos resultados desejados”. Avaliar, para o autor, é acompanhar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do percurso trilhado pelo aluno, diagnosticando o desempenho para construir o melhor resultado, visando tanto o presente quanto o futuro.

Deste modo, depreendemos que o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado como um momento diário e, portanto, processual, através, principalmente, do diálogo horizontal entre os sujeitos envolvidos neste processo formativo, de forma a possibilitar a busca e a observação, seja presencial ou on-line, no ambiente educativo formal ou informal, pelo percurso da aprendizagem.

Tal fato deve possibilitar a percepção de problemas de ensino-aprendizagem, os quais poderão, visando à construção de conhecimento por parte dos alunos, serem resolvidos por meio de intervenções/ações. Ou seja, a avaliação passa a ser vista não mais como uma prática isolada e pontual, mas sim como fornecedora de elementos para se operar o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem com a utilização de diferentes instrumentos.

Desse modo, por entendermos que a avaliação não é um fim, mas parte integrante de todo o processo educacional, é necessário levá-la em consideração em meio as práticas e praticantes da cultura digital, onde a produção e criação de conhecimento se dá para além das paredes da sala de aula.

## **Avaliação no município de Cuiabá/MT: o que dizem os documentos**

No que se refere a avaliação da aprendizagem, a qual entendemos como um processo que não se reduz a mero recorte temporal e aplicação de instrumentos avaliativos, baseamo-nos na análise de fontes documentais, entendidas como aquelas “[...] realizadas a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados) [...]” (Pádua, 2004, p. 68) para compreender qual concepção os documentos trazem sobre a avaliação e se nela a lógica de acompanhamento de processo está presente. As principais fontes utilizadas incluem documentos como a “Política Educacional Escola Sarã” (2000) e a “Escola Cuiabana” (2019a; 2020a).

Com a transição da escola seriada para a escola ciclada<sup>27</sup>, com foco nos projetos Saranzal e Escola Sarã, iniciados em 1998 e 2000, respectivamente, a política educacional da rede pública municipal de educação de Cuiabá/MT

27 Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”.

começa a ser construída. E, em 2017, começa-se a discussão em torno de uma nova proposta educacional denominada de Escola Cuiabana que, em 2019 e 2020, recebeu sua primeira e segunda versão, respectivamente. Ao tratarmos do processo avaliativo, essas iniciativas visaram superar práticas excludentes, como a avaliação classificatória, e introduziram a avaliação mediadora e contínua, que considera o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Assim, na Escola Sarã (2000), propõe-se que os resultados das práticas avaliativas sejam apresentados em relatórios descritivos e individuais, com registros frequentes e relevantes dos progressos e dificuldades dos alunos, promovendo momentos de reflexão e, quando necessário, ações pedagógicas. Destaca-se que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, permitindo a reorientação das práticas pedagógicas e educativas. O objetivo é, portanto, “[...] superar um modelo de avaliação centrado na retenção e exclusão, que se vale de mecanismos como a classificação, seleção e discriminação, os quais geram evasão, legitimando e perpetuando o fracasso e a exclusão dos alunos, especialmente daqueles pertencentes à classe trabalhadora” (Cuiabá, 2000, p. 48-49).

Com a reformulação da política educacional, em 2019, nos chama a atenção a formação de duas comissões<sup>28</sup>, uma para a elaboração de uma matriz curricular de referência para o Ensino Fundamental, chamada de Matriz do Referencial Curricular da Escola Cuiabana – Competências, Habilidades e Direito de Aprendizagem e outra para desenvolver o Referencial da Avaliação do Desempenho Acadêmico. Ambos os documentos estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e na Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22/12/2017, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, nos fazendo concluir, portanto, que em articulação à reestruturação da Escola Cuiabana (2019a), buscou-se implementar a Base Nacional Comum Curricular nas escolas públicas municipais de Cuiabá.

Isto posto, na política educacional Escola Cuiabana, as avaliações “[...] devem ser constantes e, embora a ênfase seja a avaliação diagnóstica e formativa, a avaliação somativa poderá estar presente” (Cuiabá, 2020a, p. 101). O documento recomenda, ainda, que os professores utilizem diferentes instrumentos e que rotineiramente registrem tanto o resultado das avaliações quanto o desenvolvimento dos alunos, a fim de analisá-los e poder intervir pedagogicamente, caso necessário.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a avaliação denominada de mediadora, embasada nas teorias construtivistas e sociointeracionistas, ganha

28 Portaria nº 061/2019/GS/SME, de 07 de fevereiro de 2019 e Portaria nº 003/2019/SME/CME, de 05 de setembro de 2019.

destaque com as reflexões da autora Jussara Hoffmann (1996; 2000). Para a autora, a mencionada avaliação é uma prática em construção que necessita da observação atenta do professor em relação ao processo de construção do conhecimento do aluno, possibilitando interação e diálogo entre os sujeitos.

Hoffmann (2000, p. 72) sugere, ainda, “[...] muitas e diversificadas tarefas em todos os momentos da escola. Em aula, em casa, algumas mais extensas, outras menores”, desde que valorizadas as ideias e/ou dificuldades dos alunos, tornando, portanto, o aluno participante do processo avaliativo. Neste viés, trazemos Luckesi (2018), que defende que não existe uma avaliação mediadora, o que existe é um projeto pedagógico que assume, filosoficamente, uma perspectiva mediadora, que será administrado por seu gestor, no caso da escola, o professor. Isto é, a avaliação está a serviço de um projeto pedagógico que pode assumir, dentre outras coisas, uma postura mediadora.

Para a política educacional Escola Cuiabana (2020a), pensar a avaliação nos Ciclos de Formação Humana “[...] é compreendê-la enquanto formativa e processual, considerando tanto os dados obtidos por meio de diferentes instrumentos avaliativos, como as vozes dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo e suas singularidades” (Cuiabá, 2020a, p. 172). Entretanto, Luckesi (2018, p.177), assim como defende que a gestão pode ser formativa, mas a avaliação não, acrescenta que “O ato de avaliar, como ato de investigar e produzir conhecimento da qualidade da realidade, se dá em momentos sucessivos de uma ação, por isso ela não é processual nem contínua, mas sucessiva”.

Diante desta breve exposição, depreendemos que ao longo de um pouco mais de duas décadas, a concepção de avaliação na mencionada rede de ensino vem sendo motivo de debates e reflexões com objetivo de romper com práticas calcadas na classificação. A proposta é a avaliação denominada formativa, com registros diários do desenvolvimento do aluno, tal qual discorre a BNCC (2019, p. 17), isto é “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”.

Embora os documentos apresentem, ancorados na BNCC, que a escola deve “[...] dialogar e integrar as novas relações culturais, configurações familiares, os desafios ambientais, a cultura digital” (Cuiabá, 2019a, p. 123), considerando o aluno como um sujeito ativo, participativo e dinâmico, com o propósito de desenvolver uma visão crítica sobre a realidade e a cultura digital, evidenciamos que os documentos ainda são reducionistas uma vez que não indicam o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem como fulcro das práticas avaliativas. Dado o exposto, tratamos a seguir sobre como a avaliação vem ocorrendo nas escolas municipais de Cuiabá.

## **Avaliação no município de Cuiabá/MT: o que acontece nas escolas**

Ao retomarmos nosso entendimento sobre o processo avaliativo (de que o mesmo não deve se resumir à utilização de instrumentos em momentos pontuais e que, tampouco seus resultados devem ser mais valorizados em detrimento do processo em si), temos a evidenciação do termo prova empregado como sinônimo de avaliação. E, conseqüentemente, o processo avaliativo sujeito a esse um único instrumento, a prova.

Dito isso, em contradição ao exposto nos documentos apresentados, a partir de 2023, realiza-se nas escolas da rede pública municipal de Cuiabá as provas bimestrais nas penúltimas semanas de cada bimestre. E, nas últimas, a recuperação da aprendizagem com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. E, no segundo bimestre letivo do mesmo ano, os professores deixaram de elaborar suas provas para escolher questões pré-determinadas, dispostas em um banco de questões organizado e disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá.

Neste ano, 2024, o mencionado banco de questões deixa de existir, uma vez que as provas já chegam prontas nas unidades escolares para que o professor exerça apenas a função de aplicador e corretor para que, no fim, uma tabela com tais resultados seja alimentada. Tal fato nos chamou a atenção uma vez que “[...] por trás dessas avaliações, estão as políticas e a pedagogia de resultados com seu caráter prescritivo, padronizando os saberes e definindo questões de ensino” (Varejão; Lucio, 2013, p. 14) e, para realizá-las são necessárias técnicas, mas estas não conseguem lidar com os desafios culturais, pois “Projetos de perspectiva monocultural não dão conta de educar a comunidade pluricultural” (Varejão; Lucio, 2013, p. 14).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, por meio de um documento intitulado Orientação para Avaliação Bimestral (Prova) (2023b, p. 01), a elaboração e conseqüente cumprimento do cronograma de provas, assim como a disponibilização do banco de questões e agora instrumentos padronizados, são ações que têm como objetivo “Desenvolver um processo de avaliação em rede, a partir de instrumentos de qualidade que possam oferecer, ao professor, resultados reais de aprendizagem”. Isto é, numa escola onde trabalhamos com heterogeneidade de sujeitos, praticantes da cultura digital, devemos “avaliar” considerando um único instrumento padronizado sobre o viés de uma avaliação em rede.

Nesse movimento, retornamos à Hoffmann (2000) e a Luckesi (2011) que convergem na assertiva de que a avaliação não deve ser reduzida a uma prova no final do bimestre, da mesma forma que não deve ser realizada nos últimos dias de aula. Ela deve possibilitar a observação daquilo que talvez

não tenha sido observado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma que o professor tenha tempo hábil de reorientar o aluno no seu processo de aprendizagem. Hoffmann (2000, p. 26) ressalta, ainda, que

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. **Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que viemos pretendendo, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas** (grifos nossos).

Vasconcellos (2000) afirma que a realização de provas ao final de bimestre/período, logo após a oferta de conteúdo, separando dois momentos, um, para o estudo e outro, para a atribuição de notas, distorce o real objetivo do processo de ensino-aprendizagem podendo, inclusive, gerar tensão emocional por medo de tirar notas baixas ou até mesmo fazer com que o aluno dê maior importância ao momento da prova.

Neste sentido, Varejão e Lucio (2013, p. 15) levantam o seguinte questionamento, “Como avaliar o desempenho real da criança em exames padronizados que dificultam a reflexão sobre os inúmeros percursos de aprendizagem, ao validarmos apenas trajetórias em conformidade com padrões predefinidos?”. A partir de tal indagação, ressaltamos que mais importante que a prova, é o percurso trilhado pelo aluno, sujeito que produz conhecimento e que é praticante de uma cultura que lhe possibilita novas formas de interação social, seja dentro ou fora dos muros da escola. Além do que, esses instrumentos se distanciam das reais experiências e repertórios socioculturais da contemporaneidade que buscam cristalizar as práticas e as formas outras de produzir e acessar conhecimento desses que são também praticantes da cultura digital.

Pelo exposto, considerando a concepção de avaliação e as práticas avaliativas propostas nos documentos estudados, tratamos, a seguir, do instrumento avaliativo externo Prova Cuiabá, que vem sendo aplicado em todas as unidades da rede pública municipal do citado município.

## **De processo a instrumento de mensuração em larga escala: a Prova Cuiabá**

Temos visto que frequentemente muitos instrumentos avaliativos e seus resultados ganham maior ênfase em detrimento de outros. Algo que também se revela quanto à prova, por exemplo, comumente utilizada como único instrumento validado para mensurar se houve ou não aprendizagem.

Desse pressuposto, emergiu a necessidade de compreender a origem e formas de aplicação do instrumento Prova Cuiabá, o qual é fruto do Projeto Avaliar, aprovado pela Lei n. 5.949, de 24 de junho de 2015, que homologa o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2024. É definida como avaliação externa e/ou teste de proficiência em larga escala aplicada na rede municipal de ensino de Cuiabá, cujos objetivos desdobram tanto para os alunos quanto para os professores, ou seja, intenciona produzir dados sobre o rendimento escolar e desempenho docente, e também avaliar a qualidade da educação oferecida no município e orientar a formação profissional. A implantação deste projeto refere-se às metas 3, 6 e 7, e estratégias 3.8, 6.5 e 7.2, respectivamente, do Plano Municipal de Cuiabá, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1 – Metas e estratégias do PME de Cuiabá (2015-2024)**

META	ESTRATÉGIA
3ª Assegurar a 100% das crianças, de 06 a 14 anos, a oferta do Ensino Fundamental de nove anos, de modo que concluem essa etapa da Educação Básica na idade apropriada até 2017.	3.8 Realizar anualmente a avaliação de desempenho acadêmico nas unidades educacionais da rede municipal.
6ª Oferecer, em parceria com o MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ações voltadas para a educação integral, ampliando a carga horária para os alunos matriculados da Educação Básica da rede pública.	6.5 Criar um sistema de acompanhamento e avaliação dos resultados acadêmicos obtidos na implementação do currículo com carga horária ampliada.
7ª Promover, até 2023, a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades do sistema de ensino, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais para o IDEB <sup>29</sup> .	7.2 <b>Implantar na rede pública municipal o Projeto Avaliar, com efetivação da Avaliação Institucional, Prova Cuiabá e Índice de Desenvolvimento da Educação de Cuiabá-IDEDEC<sup>30</sup> nas unidades educacionais.</b>

Fonte: Cuiabá, 2015. Organizado pelos autores, 2023. Grifos nosso.

A Prova Cuiabá foi aplicada na rede pública municipal um total de dez vezes em um intervalo de pouco mais de uma década, sendo uma antes de sua implementação e, apenas a partir do ano de 2018, com certa regularidade, isto é, uma vez ao ano. Para melhor compreensão das características da Prova Cuiabá durante o tempo de sua existência, elaboramos o quadro a seguir.

29 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

30 Índice de Desenvolvimento da Educacional de Cuiabá.

**Quadro 2 – Características da prova Cuiabá**

ANO	REGULARIDADE ANUAL	PÚBLICO-ALVO	COMPONENTE CURRICULAR
2009	Uma vez	.. <sup>31</sup>	.. <sup>32</sup>
2015	Uma vez	3º e 7º ano	.. <sup>32</sup>
2018	Uma vez	1º e 2º ano	Língua Portuguesa
2019	Uma vez	83 escolas <sup>32</sup>	.. <sup>32</sup>
2020	Uma vez	1º ao 9º ano e EJA	Língua Portuguesa e Matemática
2021	Uma vez	1º ao 9º ano e EJA	Língua Portuguesa e Matemática
2022	Duas vezes	1º ao 9º ano e EJA	Língua Portuguesa e Matemática
2023	Duas vezes	1º ao 9º ano e EJA	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Organizado pelos autores, 2023.

É importante destacar que, até o ano de 2021, a Prova Cuiabá, aplicada uma vez ao ano, teve caráter diagnóstico. Entretanto, a partir de 2022, esse cenário muda passando a ser realizada duas vezes ao ano, uma no primeiro e outra no segundo semestre. A primeira passa a ser denominada de Prova Cuiabá Intermediária Formativa, de cunho diagnóstico, elaborada pela secretaria de educação e corrigida pelos professores. A segunda, passa a ter aspecto somativo, denominada de Prova Cuiabá Somativa, elaborada e corrigida por empresa terceirizada, cujos dados obtidos refletem em uma média que caracteriza o desempenho acadêmico de cada turma e, conseqüentemente, repercute no desempenho profissional dos professores através da Avaliação de Desempenho Profissional<sup>33</sup>.

É relevante mencionar, também, que, para a aplicação deste instrumento, a orientação é que haja a troca de professores a fim de que o professor unidocente<sup>34</sup>, neste momento na função de aplicador, munido de um manual, esteja em sala de aula diferente da sua. Uma outra orientação é a de que, nas turmas do 4º ao 9º ano e EJA, o professor aplicador não deve realizar a leitura da prova, nem o preenchimento do gabarito/cartão resposta. Diferentemente do que é orientado para as turmas do 1º ao 3º ano, quando o aplicador realiza a leitura e preenche o gabarito a partir das repostas deixadas pelos alunos do caderno de questão.

31 Nas fontes localizadas não foi possível, até o momento, identificar essas informações.

32 Nas fontes localizadas não há informação sobre as turmas, apenas a quantidade de unidades.

33 Ver Oliveira e Silva (2024).

34 Nomenclatura utilizada para o professor licenciado em Pedagogia que atua frente a vários componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, entre outras) que compõem o currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Caixeta, 2017).

Visando compreender um pouco mais sobre o mencionado instrumento, buscamos por outros documentos, dentre eles, os contratos<sup>35</sup> firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e as empresas de apoio logístico para sua realização. Localizamos quatro contratos firmados, respectivamente, com as empresas RDS Minerva Comércio Serviços e Representação Eireli, para o ano de 2020 e Instituto Nacional de Seleções e Concursos – Instituto Selecon, para os anos de 2021, 2022 e 2023, o último com vigência até junho de 2024. O apoio logístico, objeto dos contratos, engloba custeio<sup>36</sup> das despesas para a elaboração dos cadernos do aluno e do aplicador, folha de resposta, impressão, aplicação, correção e elaboração de relatório analítico.

Diante dos documentos analisados, depreendemos que a Prova Cuiabá é um instrumento avaliativo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá desde 2009, mas consolidado apenas em 2015 com o Plano Municipal de Educação. É elaborado e corrigido por empresa privada e aplicado pelos professores desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos. Inferimos, também, que a aplicação do mencionado instrumento tem como foco o aumento dos índices, especialmente do IDEB.

Neste sentido, Varejão e Lucio (2013, p. 15) defendem que “[...] a lógica das avaliações e ranqueamento constitui-se em um retorno às teorias subjetivas e não da coletividade, e até mesmo uma volta das teorias de privação e déficit cultural”.

Diante disso, analisamos o Plano Municipal de Educação em vigência quanto à cultura digital e/ou os recursos tecnológicos digitais, tomados como formas outras de acesso e produção de conhecimento, de efetivação de processos de ensino-aprendizagem e de avaliação de aprendizagem, emergentes do atual período sócio-histórico-cultural. Notamos, portanto, que apenas ao tratar da meta 7, que versa sobre melhoria da média do IDEB, especificamente na estratégia 7.6, consta a assertiva que prevê “Investir em novas tecnologias que privilegiem o processo de aprendizagem nas unidades educacionais, preservando as que já existem”. Com isso, sinalizamos que o mencionado documento não leva em consideração a cultura digital e as tecnologias digitais em articulação às práticas escolares. Fato esse que despontou em nossa investigação e que se vincula à Prova Cuiabá a qual se dissocia e não traz relação com práticas inerentes à cultura digital.

Isto posto, tratamos a seguir como o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem vem acontecendo nas escolas da rede pública municipal

35 Destacamos que o mencionado documento é de domínio público e está disponível no Portal da Transparência da Prefeitura de Cuiabá no endereço eletrônico <http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/transparencia/#/licitacao-contrato/contrato>.

36 O valor dos contratos corresponde a R\$ 169.800,00 (2020), R\$ 756.489,80 (2021), R\$ 992.081,22 (2022) e R\$ 1.014.478,30 (2023) (Cuiabá, 2020b, 2021, 2022 e 2023a).

de Cuiabá em relação à Prova Cuiabá, mais precisamente nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso, também lançamos um olhar quanto à cultura digital.

## **Acompanhamento como prática avaliativa em tempos de instrumentos padronizados**

Fundamentamo-nos nas técnicas da análise de conteúdo defendida por Bauer (2003) e Bardin (2009) para o tratamento dos dados. Para tal, fizemos uso de questionário e entrevista semiestruturada, os quais nos possibilitou, tanto uma análise primária quanto um aprofundamento acerca das respostas dos participantes.

É importante compreender, inicialmente, qual o entendimento do professor sobre sua prática avaliativa, aquela realizada em sala de aula. Isto é, notamos que parte dos participantes<sup>37</sup> versaram sobre um processo diário, constante, com uso de diferentes instrumentos, bem como possibilitando a autoavaliação por parte dos alunos. Tal compreensão valida o que autores como Hoffmann (2000, 2005) e Luckesi (2011) defendem, isto é, uma prática avaliativa que evidencia continuidade, que acompanha diariamente os avanços e/ou dificuldades dos alunos.

Sobre isso, em linhas gerais a compreensão desvelada pelos participantes é de que suas práticas avaliativas são tomadas como um processo contínuo, uma vez que menciona ser “[...] igual está escrito na Escola Cuiabana, mas eles [Secretaria de Educação] estão fazendo totalmente diferente. Para eu avaliar não pode ser só a prova, ela é só mais um instrumento, não é único” (P.M.I.1). Tais compreensões corroboram com a análise feita dos documentos que norteiam o ensino na rede que defendem uma concepção de prática avaliativa que difere daquela imposta nas escolas. Sobre isso, vai seguindo o entendimento de que as provas, sejam as bimestrais ou as externas, como a Prova Cuiabá [...] são importantes no processo. Mas muito mais importante que isso é a gente estar vivenciando, observando aquele dia a dia. Acredito nas observações diárias, nas pequenas intervenções que a gente faz” (P.F.I.3).

Para Hoffmann (2005, p. 49), os testes e/ou provas são importantes instrumentos para se verificar avanços ou incompreensões dos alunos e que os seus resultados “[...] não podem, de forma alguma, ser considerados como verdades terminais, absolutas em seu significado”. Gonçalves, Nunes e Souza

37 De forma a garantir o anonimato, todos foram identificados como participante, sendo representados por meio de códigos, onde participante foi representado pela letra P, o gênero (feminino ou masculino) por F ou M, faixa etária por algarismos romanos (I, II ou III, entre 31-40, 41-50 e 51-60 anos, respectivamente) e tempo de serviço na rede por algarismos indo-arábicos (1, 2 ou 3, sendo, respectivamente, menos de 5 anos, entre 5-10 anos e mais de 10 anos).

(2021, p. 496) acrescentam que a avaliação não deve ser realizada apenas ao final do bimestre ou ser encerrada em uma nota, “[...] pois esta nem sempre demonstra se o/a aluno/a aprendeu de fato, ou não, revelando todo o potencial da capacidade humana de aprender.”

Os participantes evidenciam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem por meio de diferentes atividades e diálogos, bem como demonstram compreender que tal prática é mais relevante que instrumentos pontuais, os quais podem apresentar resultados que não condizem com a realidade de uma turma, como podemos observar a seguir:

**Eu tento avaliar a cada dia, no decorrer das atividades, do que eles me falam, numa conversa antes de começar as atividades.** Tento tirar aquele conhecimento prévio que eles têm, que eles sabem falar e a partir daí vou analisando o que eles já conseguem fazer enquanto escrita e leitura e por aí vai (P.F.I.3, grifos nosso).

**Eu procuro observar meus alunos no dia a dia, ali eu vou verificando os avanços, os retrocessos.** Mas eu observo muito o dia a dia, porque eles estão em pleno processo de alfabetização. Eu vou registrando, tomando leitura, vou fazendo o diagnóstico, vou fazendo atividades de competição, faço uma brincadeira e vou vendo o avanço de cada criança. **A gente vai vendo consolidações acontecendo no dia a dia em sala de aula,** mesmo que, por exemplo, tem uma prova em que a criança fica nervosa e erram de besteira algumas vezes, mas a gente sabe que conseguiria, se tivesse um outro jeito de fazer aquilo (P.F.II.1, grifos nosso).

Segundo Vasconcellos (1998, p. 104), realizar uma avaliação em diferentes situações “[...] é uma forma de superar a concentração em determinados momentos especiais”. O autor evidencia, ainda, que o objetivo desta prática não é aumentar as formas de gerar nota, mas sim “[...] acompanhar efetivamente o processo de conhecimento e fazer as retomadas necessárias”.

Quanto os momentos de provas bimestrais, por exemplo, os professores participantes relatam que não as consideram como uma única verdade, uma vez que muitas vezes os resultados não condizem com a realidade da turma, daquilo que foi acompanhado ao longo do bimestre/ano letivo. Há aspectos da sala de aula e outros orientados fora dela, realizados externamente e que integram todo o processo de ensino-aprendizagem e de acompanhamento do mesmo e que, portanto, não aparecem ou não são considerados.

Conforme Gonçalves, Nunes e Souza (2021, p. 495), a concepção de avaliação à qual o aluno é submetido, seja por meio de uma prova ou outro instrumento que lhe atribui uma nota com base no número de acertos e erros ao final de um bimestre, por exemplo, “[...] baseia-se nos aspectos quantitativos,

na meritocracia, na seleção e exclusão dos/as estudantes”. Segundo os autores, os aspectos qualitativos não são considerados, o que significa que não há valorização da aprendizagem ou do processo de construção do conhecimento, fazendo com que a avaliação perca seu verdadeiro propósito.

Neste sentido, os participantes relatam que em muitos casos, “[...] a criança é muito boa, muito boa, muito boa, mas ela ainda não entendeu o enunciado e errou”, mas o “[...] contrário também, aquele que não sabe ler e acertar todas e tirar dez porque ele acertou o chute. Por isso que eu gosto de avaliar é.... Com bastante frequência sabe? Acompanhar o processo dele, não me baseio só na avaliação do bimestre, final” (P. F. I. 2)

**Eu avalio meu aluno no dia a dia, pela participação dele, pelo desenvolvimento dele em sala.** Por exemplo, ele desenvolve as atividades diariamente e no dia da prova ele tira uma nota baixa, eu não vou avaliar meu aluno pela nota que ele tirou naquele momento, **eu vou avaliar ele no dia a dia, no desenvolvimento dele naquela aula, a participação, nas atividades, no dia a dia, tudo o que ele fez e desenvolve em sala eu valorizo.** Eu acho bem mais eficaz e não só naquele momento da prova. **Tem que ser avaliado como um todo** (P.F.III.3, grifos nosso).

Neste viés, Dutra (2019, p. 46) evidencia que “[...] em uma sociedade que cobra resultados, desempenho e que possui provas que podem garantir (ou não) o acesso dos estudantes a níveis superiores da formação, fica difícil para o professor não pensar a avaliação como uma atividade fim deste processo”.

É necessário, portanto, que o professor tenha clareza de que o processo avaliativo não pode ser considerado apenas como prova no final do bimestre nem ser realizado nos últimos dias de aula. Ele deve possibilitar a observação daquilo que talvez não tenha sido observado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma que o professor tenha tempo hábil de reorientar o aluno no seu processo de aprendizagem. Isto é, a realização de provas ao final dos bimestres impossibilita o acompanhamento e diálogo entre professor e aluno, fato este que acaba desfavorecendo novas descobertas (Hoffmann, 2000; Luckesi, 2011).

Com a aplicação da Prova Cuiabá o cenário se mostra o mesmo, isto é, o foco são os resultados. Mas em contrapartida, os participantes anunciam saber que aquela realidade não condiz com a da turma, aquela realidade vivenciada pelo professor durante o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Tal afirmação foi expressa por um participante ao mencionar que

[...] **na avaliação do dia a dia eu sei os alunos que conseguem atingir e os que não conseguem, porque eu estou lá com eles praticamente**

os cinco dias da semana. Consigo verificar aquele aluno que acertou de chute, até porque é de “x”, e aquele aluno que errou quase tudo, mas que faz todas as atividades (P. M. I. 10, grifos ossos).

Pelo que a pesquisa revelou, temos que o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem é elemento central do trabalho do professor e de suas práticas avaliativas que buscam, nele, considerar a complexidade que envolve o percurso e trajetória de estudos trilhados pelos estudantes, estes tomados como praticantes culturais em que suas práticas sociais (e escolares) são atravessadas pelos modos de acesso e produção de conhecimento da atualidade, isto é, da cultura digital, que engendram o processo formativo em si.

No entanto, no plano institucional, a visibilidade se volta para os resultados das provas, majoradas os da Prova Cuiabá que, ganhando destaque, vide BNCC, validando a lógica de uma prática calcada na hierarquização dos saberes, na individualização, na meritocracia e no ranqueamento e que não contemplam, essencialmente, questões culturais e mesmo da contemporaneidade digital.

Tais fatos evidenciados nos conduzem à necessidade de advertirmos para o caráter classificatório e excludente, cristalizante de práticas avaliativas calcadas em instrumentos padronizados o que, em muitos casos, têm apresentado uma discrepância ao que, de fato, os professores tomam como resultado do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, que buscam promover a interação e a colaboração entre os sujeitos, ativos e críticos, envolvidos na prática educativa.

## Considerações Finais

Diante do que foi apresentado e longe de esgotar nossos questionamentos, evidenciamos que, durante certo período, a proposta de avaliação para a rede municipal supracitada estava centrada na classificação. No entanto, novas reflexões vão emergindo a partir da elaboração da Escola Sarã, em 2000. A reestruturação, em 2019, que culminou na Escola Cuiabana, passou a existir em prol de uma avaliação mediadora, proporcionando reflexões e colocando o estudante como sujeito do seu desenvolvimento. Apesar disso, observamos que os instrumentos com caráter somativo se fazem presentes, o que pôde ser observado, a partir do ano de 2023, com a determinação de um calendário de provas e recuperação ao final de cada bimestre, logo após a tabulação dos dados e classificação dos alunos quanto ao nível de aprendizado.

A partir de uma métrica padronizada acerca do desenvolvimento do aluno, podemos inferir que a Prova Cuiabá não tem considerado os percursos

trilhados pelos estudantes durante as interações dentro e fora do ambiente escolar, descolando a prática avaliativa do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo a avaliação a mera aplicação de provas em determinado período do ano letivo. Isto é, por constituir uma estratégia que tem por finalidade o aumento do IDEB, 7ª meta do Plano Municipal de Educação (2015), demonstra um caráter mecânico, centrado no ato de examinar e nas relações de poder, e desconsidera a dinâmica cultural.

Já em sala de aula, destacamos uma prática avaliativa voltada para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, onde o professor faz uso de diferentes instrumentos, inclusive as provas bimestrais, mas estas, principalmente, devido à obrigatoriedade que lhe é imposta.

Os resultados da prova bimestral e da Prova Cuiabá ganham mais destaque do que os resultados oriundos da prática avaliativa desenvolvida pelo professor em sala de aula. Apesar disso, os professores evidenciam conhecer a realidade da turma e que, independentemente dos resultados, sabem do desenvolvimento de cada aluno devido a suas observações e intervenções diárias, no entanto, pela valorização atribuída, um descompasso e discrepância ficam postos.

Depreendemos, portanto, que a prática avaliativa na rede municipal de ensino de Cuiabá, em meio a aplicação da Prova Cuiabá, não se relaciona com a prática avaliativa realizada pelo professor durante o processo por ele instaurado e conduzido. Tampouco, mesmo nos limites daquilo que é disposto na BNCC, leva em consideração as práticas e praticantes da cultura digital, onde a produção e elaboração de conhecimento se dá para além das paredes da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G.(org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 189-217.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. 2019. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versofinal_site.pdf). Acesso em: 2 fev. 2022.

CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência**: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20691/1/Unidoc%C3%A4nciaAnaliseTrabalho.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã**: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá: SME, 2000.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. 1. ed. Cuiabá/MT: Gráfica Print., 2019a.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 003/2019/GS/SME, de 05 de setembro de 2019b**. Disponível em: <https://gazetamunicipal.cuiaba.mt.gov.br/ver-edicao?file=https%3A%2F%2Fgazetamunicipal.cuiaba.mt.gov.br%2Fapi%2Fapi%2Feditions%2FviewPdf%2F7217&page=61&searchTerm=%20003%2F2019%2FSME>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 061/2019/GS/SME, de 07 de fevereiro de 2019c**. Disponível em: <https://gazetamunicipal.cuiaba.mt.gov.br/ver-edicao?file=https%3A%2F%2Fgazetamunicipal.cuiaba.mt.gov.br%2Fapi%2Fapi%2Feditions%2FviewPdf%2F9187&page=1&searchTerm=>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CUIABÁ. **Plano Municipal de Educação**. Lei n. 5949, de 24 de junho de 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/2015/594/5949/lei-ordinaria-n-5949-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cuiaba-para-o-periodo-de-20152024>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**. 2. ed. Cuiabá/MT: Gráfica Print, 2020a.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 159/2020/FUNED**. Cuiabá: SME, 2020b. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO\\_1592020\\_PG240402020\\_CC\\_0152020\\_\\_SME\\_\\_RDS\\_MINERVA\\_29794.pdf](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO_1592020_PG240402020_CC_0152020__SME__RDS_MINERVA_29794.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 323/2021/FUNED**. Cuiabá: SME, 2021. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO\\_NO\\_323021\\_\\_DISPENSA\\_NO\\_0682021\\_\\_PG785382021\\_\\_SME\\_\\_VOL.II\\_33525.pdf](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO_NO_323021__DISPENSA_NO_0682021__PG785382021__SME__VOL.II_33525.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 541/2022/FUNED**. Cuiabá: SME, 2022. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO\\_N4512022\\_PG960422022\\_\\_DISPENSA\\_462022\\_\\_SME\\_\\_SELECON\\_39609.pdf](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO_N4512022_PG960422022__DISPENSA_462022__SME__SELECON_39609.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Contrato n. 278/2023/FUNED**. Cuiabá: SME, 2023a. Disponível em: [http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO\\_2782023\\_PG494932023\\_\\_DISPENSA\\_0112023\\_\\_SME\\_\\_SELECON\\_43996.pdf](http://transparencia.cuiaba.mt.gov.br/portaltransparencia/temp/CONTRATO_2782023_PG494932023__DISPENSA_0112023__SME__SELECON_43996.pdf). Acesso em: 10 out 2023.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientativo** para avaliação bimestral (Prova). Cuiabá: SME, 2023b.

DUTRA, Luciana de Moraes. **A avaliação formativa no ensino de física:** concepções para uma prática transformadora. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/371>. Acesso em: 26 ago. 2022.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz; NUNES, Klivia de Cássia Silva; SOUZA, Raquel Aparecida. A avaliação da aprendizagem e as tecnologias digitais: apontamentos para a prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 13, 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, Série Idéias, n. 22, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Cadernos da Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar Simples**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/cuiaba/pesquisa/13/5908?indicador=5950>. Acesso em: 21 dez 2023.

LOPES, Claudivan Cruz. **Um Sistema de Apoio à Tomada de Decisão no Acompanhamento do Aprendizado em Educação a Distância**. 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Faculdade de Ciência da Computação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2003. Disponível em: [http://docs.computacao.ufcg.edu.br/posgraduacao/dissertacoes/2003/Dissertacao\\_ClaudivanCruzLopes.pdf](http://docs.computacao.ufcg.edu.br/posgraduacao/dissertacoes/2003/Dissertacao_ClaudivanCruzLopes.pdf). Acesso em: 26 fev. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, Jucileia Nascimento de; SILVA, Danilo Garcia da. Implicações da Prova Cuiabá no processo de avaliação de desempenho docente no município de Cuiabá, MT. **Série-Estudos – Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v. 29, n. 65, p. 269–286, 2024. Disponível em: <https://www.serieestudos.ucdb.br/serieestudos/article/view/1810>.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

QUEIROZ, Dalva Maria de. **A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2010. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/17779>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVA, Danilo Garcia da. **Análise sobre o uso dos relatórios de atividades do Moodle no acompanhamento do processo de aprendizagem de alunos em cursos de graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/77086562-Analise-sobre-o-uso-dos-relatorios-de-atividades-do-moodle-no-acompanhamento-do-processo-de-aprendizagem-de-alunos-em-cursos-de-graduacao.html>. Acesso em: 05 mar 2022.

SILVA, Danilo Garcia; ALONSO, Kátia Morosov. Formação on-line e praticantes culturais: elementos sócio-históricos em contextos de formação na cultura digital. **Momentos: diálogos em educação**, v. 27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7794/5236>. Acesso em: 11 ago. 2024.

VAREJÃO, Joana d’Arc Souza Feitoza; LUCIO, Elizabeth Orofino. A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsivo responsável: o ensinoaprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais contemporâneos para a formação docente. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt13\\_trabalhos\\_pdfs/gt13\\_3336\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_3336_texto.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2000.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CAPÍTULO 9

## EDUCAÇÃO/ABORDAGEM/ PROGRAMA/MÉTODO STEAM/ STEM/ISTEM NO ENSINO MÉDIO

*Alessandra Ferreira dos Santos*<sup>38</sup>

*Ana Lara Casagrande*<sup>39</sup>

### Aspectos introdutórios

No século XXI, os avanços tecnológicos e a globalização enfatizam a necessidade de uma Educação alinhada com as demandas contemporâneas e futuras dos jovens. No entanto, há críticas à ênfase excessiva do Ensino Médio na preparação para a competição no mercado de trabalho e para a ocupação de postos com condições precárias de empregabilidade. Esse processo reflete uma perspectiva neoliberal, na qual os indivíduos são transformados em empreendimentos individuais, arcando com todos os encargos e riscos, sendo constantemente instados a competir entre si e a investir em seu desenvolvimento intelectual para se manterem em um mercado altamente excludente (Silva, 2021).

38 Graduada em Pedagogia pela Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/MT e em História pelo Centro Universitário de Maringá, Cesumar. Atuou junto às escolas rurais no município de Canarana/MT; como professora de Educação Infantil no município de Primavera do Leste/MT; e como professora de História na rede estadual de Mato Grosso, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTECE), do Projeto de Extensão Meninas Digitais, regional Mato Grosso e do projeto Equality in Leadership for Latin America STEM (ELLAS). Atualmente, é professora no Ensino Fundamental I na rede municipal de Primavera do Leste/MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4843246893466904>  
E-mail: [alessandra.atacado@gmail.com](mailto:alessandra.atacado@gmail.com) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4762-9669>

39 É graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Artes Dom Bosco. Mestre, Doutora e pós-doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMT). Membro do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece) e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Inovação em Tecnologia Educacional (NUTEC), Instituto de Educação/UFMT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9987834719353996>; E-mail: [ana.casagrande@ufmt.br](mailto:ana.casagrande@ufmt.br) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>

O neoliberalismo impacta significativamente a Educação, transformando-a em um campo lucrativo e promovendo a precarização e a flexibilização das condições de trabalho como regra, o que intensifica a exploração dos trabalhadores, contribuindo para a intensificação da desigualdade socioeconômica no Brasil (Silva, 2021).

É crucial considerar essas críticas sobre as propostas para a formação dos jovens do Ensino Médio, visto como um espaço de disputas. Essa reflexão busca garantir uma formação que atenda às necessidades das juventudes, no plural dada a diversidade encontrada no Brasil, promovendo o desenvolvimento de cidadãos conscientes e autônomos, capazes de colaborar para uma sociedade justa e igualitária.

Outro ponto a considerar é a crítica à noção de responsabilização individual dos jovens pelo seu futuro, no decorrer e após o Ensino Médio, sem levar em conta as limitações impostas por diferentes circunstâncias relacionadas à mencionada desigualdade socioeconômica, que expõem a falácia das “ideologias neoliberais como a meritocracia, o individualismo e uma falsa liberdade baseada no livre mercado” (Santos; Silva, 2022, p. 521), que reforçam a lógica competitiva e o culto ao sucesso individual, muitas vezes ignorando a relevância dos fatores sociais, econômicos e estruturais.

A flexibilização do percurso educacional dos estudantes, diante da reforma do Ensino Médio iniciada no ano de 2016 com a publicação da Medida Provisória nº 746 e transformada na Lei nº 13.415 em 2017, propõe a composição de componentes curriculares apoiados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos itinerários formativos (parte diversificada do currículo) (Brasil, 2017).

A ideia explicitada na BNCC é a de que o Ensino Médio seria mais atrativo, respondendo às demandas e aspirações presentes e futuras dos jovens (Brasil, 2018). Para Santos e Silva (2022, p.52), é a perspectiva dos “[...] formuladores do novo Ensino Médio, que criticam o caráter rígido do currículo e defendem a necessidade de reformulá-lo para torná-lo flexível, incorporando os conhecimentos exigidos pelo mercado na formação dos indivíduos”.

Nesse cenário de reestruturação do Ensino Médio se identifica a presença do Movimento STEM – *Science* (Ciência), *Technology* (Tecnologia), *Engineering* (Engenharia), *Mathematics* (Matemática) – na rede estadual mato-grossense, desde o ano de 2017. Inclusive, com inserção na formação continuada docente (Saggin, 2017), em face da adesão do Estado ao Programa Federal Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), implementado em 11 escolas estaduais (Lima *et al.*, 2021).

Posteriormente, em 2020, foi apresentada a proposta da Mostra Científica Virtual (MCV) intitulada “Projetos Integradores de STEAM”. Seus principais

objetivos foram incentivar as práticas STEAM no ambiente escolar, estimular as práticas experimentais e a iniciação científica, criar um ambiente propício para a discussão e socialização dos projetos em andamento nas escolas, valorizar as práticas pedagógicas inovadoras mediadas pela tecnologia e contribuir para o protagonismo e projetos de vida dos estudantes.

A Mostra fez parte do Programa STEM TECHCAMP BRASIL 2021, aprovado pelo edital de apoio às práticas STEAM nas redes estaduais. Seu público-alvo foram estudantes e docentes do Ensino Fundamental e Médio, incluindo escolas de Educação em Tempo Integral e escolas piloto do Novo Ensino Médio. O evento propôs exposições dos trabalhos das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Engenharias e Linguagens, por meio de atividades interdisciplinares (Mato Grosso, 2020).

Ademais, foram realizadas mais duas Mostras Científicas em Mato Grosso: a II Mostra Científica Virtual de STEAM (04/11 a 12/11 de 2021), com o tema “Projetos Científicos STEAM”, focada em práticas interdisciplinares nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática; e a III Mostra Científica Virtual de STEAM (21/11 a 06/12 de 2022), com o tema “Projetos Científicos STEAM: Rumo ao Desenvolvimento Sustentável”, que também abordava práticas STEAM, abrangendo as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, com um enfoque específico no desenvolvimento sustentável.

De fato, Pugliese (2020) reconhece que o movimento STEM, originado durante a Guerra Fria e popularizado nos Estados Unidos, vem ganhando destaque em diversos países, incluindo o Brasil. Para o autor, não se trata de uma metodologia, currículo, escola ou técnica específica e “não há um dono ou um autor principal do STEM, nem uma liderança capaz de determinar o que é ou não é STEM” (Pugliese, 2020, p. 13).

Pesquisadores expandiram o conceito do STEM, incluindo a disciplina de Artes e criando propostas de currículos que exploram a abordagem STEAM. Essas propostas buscam promover uma interdisciplinaridade mais ampla e romper com as práticas isoladas nas salas de aula (Chien; Chu, 2018; Chu; Martin; Park, 2019). O acrônimo iSTEM também surgiu, incorporando a imaginação (Tsai; Chung; Lou, 2018).

No levantamento bibliográfico sobre a abordagem STEM/STEAM foram encontradas evidências de que, além da interdisciplinaridade, é importante que as experiências da vida real dos estudantes estejam representadas em atividades práticas (Chalmers *et al.*, 2017; Newhouse, 2017). Isso demonstra a relevância das habilidades de aprendizagem em múltiplos componentes curriculares para suas futuras carreiras e vidas (Gardner; Tilletson, 2019).

Entretanto, Newhouse (2017) afirma que os estudantes são, muitas vezes, impossibilitados de desenvolver ativamente suas competências e habilidades. Nas instituições educacionais, essa integração poderia ser promovida pelos docentes, na ótica de Al Salami, Makela e Miranda (2017), portanto, cabendo a eles trabalharem colaborativamente para que os estudantes pudessem combinar conhecimentos na solução de problemas.

Pugliese (2020, p. 24) ressalta que a Educação STEM não se trata de algo propriamente algo novo, mas “pode ajudar a recuperar os elementos importantes dos processos de ensino e aprendizagem do currículo, da relação professor-aluno, bem como enfatizar toda uma ressignificação da aprendizagem e da interação do conhecimento”.

Vale abordar também a distinção entre conferir significado ao ensino-aprendizagem e o utilitarismo, que mobiliza os conhecimentos apenas para exercício de alguma atividade específica e não para refletir, problematizar e agir criticamente. Se a pergunta norteadora for “para que eu vou usar isso?” e a resposta se limitar a “para apertar o parafuso” ou algo que o valha, trata-se do que aqui está chamando-se de utilitarismo.

Quanto às definições, Pugliese (2017) apresenta quatro dimensões que podem ser encontradas sobre o STEAM no âmbito educacional: *(i)* abordagem ou metodologia; *(ii)* ampliação do currículo de Ciências; *(iii)* política pública e *(iv)* modelo educacional. Tais dimensões conduzem a uma abordagem do trabalho pedagógico, por meio de projetos interdisciplinares que buscariam resolver problemas do mundo real (Pugliese, 2020).

Ao investigar o mundo real do Ensino Médio do estado de Mato Grosso, deparou-se com práticas relacionadas ao STEAM/STEM/iSTEM. De maneira que o objetivo deste capítulo consiste em explorar essa tendência emergente no sistema educacional, com base em uma revisão de literatura.

## **Materiais e método**

A revisão integrativa é desenvolvida com o objetivo de sintetizar as pesquisas existentes sobre um determinado tema, fundamentando-se em conhecimento científico (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Por se tratar de uma estratégia adotada pela rede estadual mato-grossense, local em que a pesquisa se desenvolveria, considerou-se necessário realizar um levantamento das produções disponíveis nas bases de dados pertinentes.

De acordo com Ercole, Melo e Alcoforado (2014, p. 9), a revisão integrativa de literatura sintetiza “resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada

integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento”.

O presente estudo partiu da seguinte pergunta norteadora: como os movimentos STEAM/STEM/STHEM/iSTEM, entre as demais variações de nomenclatura, podem cooperar para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras na etapa do Ensino Médio?

Para a construção da revisão integrativa, foi preciso percorrer seis etapas distintas: identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa; estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados; e apresentação da revisão/síntese do conhecimento (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). O processo de elaboração foi conduzido entre abril e junho de 2023.

Foram incluídos artigos científicos originais, de natureza empírica, disponíveis *online*, completos, em inglês, português e espanhol, com recorte temporal dos últimos cinco anos que se referem especificamente a práticas pedagógicas e STEAM/STEM/iSTEM no Ensino Médio. Definindo-se como critérios de exclusão: duplicação e indisponibilidade, assim como publicações que não fossem artigos originais de pesquisa científica (editoriais, opinião, debates, comunicações) e que não contemplassem o âmbito do Ensino Médio.

Para esse levantamento, realizou-se uma busca nas bases de dados: 1) Education Resources Information Center (ERIC)<sup>40</sup>; 2) Science Direct<sup>41</sup> e 3) Scopus<sup>42</sup>. Inicialmente, a base de dados CAPES também foi considerada, entretanto, não apresentou um aporte teórico relevante para responder à pergunta norteadora do estudo. Assim, optou-se por utilizar apenas as bases mencionadas anteriormente.

Foram aplicados os seguintes descritores e suas combinações na Língua Portuguesa e Inglesa com o operador booleano AND: práticas pedagógicas STEAM/STEM/iSTEM AND inovação pedagógica; Educação AND STEAM/STEM/iSTEM AND Ensino Médio; modelo pedagógico AND STEAM/STEM/iSTEM AND Ensino Médio; desenvolvimento de práticas inovadoras AND Ensino Médio AND STEAM/STEM/iSTEM; aprendizagem ativa AND STEAM/STEM/iSTEM no Ensino Médio.

No início, o descritor THEM foi incluído na pesquisa devido a ser mencionado durante a “Conferência sobre Tecnologias, Competências Digitais e

40 Site da base de dados ERIC disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

41 Site da base de dados Science Direct disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

42 Site da base de dados Scopus disponível em: <https://www.scopus.ez47.periodicos.capes.gov.br/search/form.uri?display=basic#basic>. Acesso em: 19 ago. 2023.

STHEM<sup>43</sup>”, que resultou de uma colaboração entre LÊTECE/SETEC/PPGE-UFMT e UNIREDE. No evento, o presidente do consórcio, Fábio Reis, ministrou uma palestra, compartilhando sua visão e salientando a missão do consórcio STHEM: promover a inovação acadêmica por meio da cooperação entre instituições de educação superior na formação docente e de gestores frente aos desafios da sociedade atual.

No entanto, após uma análise criteriosa, constatou-se que o descritor STHEM não era pertinente para os objetivos desta pesquisa, que se concentra, sobretudo, nas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio. Optou-se, então, por excluí-lo. No processo de busca em diferentes bases de dados, foram realizadas adaptações para ampliar a compreensão e abordar de forma abrangente o tema em análise (Quadro 1).

Embora o descritor STHEM não tenha sido considerado central, sua exclusão não compromete a abrangência nem a relevância dos resultados obtidos e as modificações na estratégia de busca visam contemplar as práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Durante a busca, foram aplicadas estratégias de pesquisa aprimoradas, incorporando termos sinônimos, variações linguísticas e conceitos relacionados, a fim de garantir a inclusão de informações relevantes.

**Quadro 1 – Bases de dados, conforme estratégias de busca utilizadas**

Base de dados/ biblioteca	Estratégias de busca	Total de artigos selecionados	Artigos recuperados para leitura na íntegra	Artigos selecionados
SCIENCE DIRECT	Práticas pedagógicas STEAM/ STEM/iSTEM AND inovação pedagógica AND Ensino Médio	20	3	1
	Educação AND STEAM/STEM/ iSTEM AND Ensino Médio	0	0	0
	Modelo pedagógico AND STEAM/STEM	138	6	2
	Desenvolvimento de práticas inovadoras AND Ensino Médio AND STEAM/STEM/iSTEM	0	0	0
	Aprendizagem ativa AND STEAM/ STEM/iSTEM e Ensino Médio	0	0	0

continua...

continuação

Base de dados/ biblioteca	Estratégias de busca	Total de artigos selecionados	Artigos recuperados para leitura na íntegra	Artigos selecionados
ERIC	Práticas pedagógicas STEAM/ STEM/iSTEM AND inovação pedagógica AND Ensino Médio	123	18	4
	Educação AND STEAM/STEM/ iSTEM AND Ensino Médio	49	13	4
	Modelo pedagógico AND STEAM/ STEM/iSTEM AND Ensino Médio	22	3	0
	Desenvolvimento de práticas inovadoras AND Ensino Médio AND STEAM/STEM/iSTEM	16	0	0
	Aprendizagem ativa AND STEAM/ STEM/iSTEM AND Ensino Médio	33	5	0
SCOPUS	Práticas pedagógicas STEAM/STEM/iSTEM	19	11	1
	Educação AND STEAM/STEM/ iSTEM AND Ensino Médio	0	0	0
	Modelo pedagógico AND STEAM/ STEM/iSTEM AND Ensino Médio	0	0	0
	Desenvolvimento de práticas inovadoras AND Ensino Médio AND STEAM/STEM/iSTEM	0	0	0
	Aprendizagem ativa AND STEAM/STEM	24	11	0

Fonte: Autoria própria (2023).

A princípio, todos os estudos foram avaliados com base em seus títulos e/ou resumos e, posteriormente, selecionados para uma leitura completa e uma nova avaliação. Na sequência, foi realizada uma leitura prévia e identificados alguns eixos para análise. Após essa etapa, as informações extraídas incluíram: autores, ano, país de publicação, método e objetivo principal.

A análise dos estudos selecionados, baseada em Polit, Beck e Hungler (2004) e Lo Biondo-Wood e Haber (2001), e a síntese dos dados extraídos foram realizadas sob uma perspectiva descritiva, possibilitando observar, contar, descrever e classificar os dados, com o intuito de reunir o conhecimento produzido sobre o tema explorado na revisão.

Assim, foi possível examinar as características e os aspectos relevantes dos trabalhos, identificando padrões, tendências e lacunas na literatura, o que contribuiu para uma compreensão vasta e rigorosa sobre o tema, propiciando a sistematização e o avanço do conhecimento existente na área das práticas pedagógicas no Ensino Médio.

## Resultados Encontrados

A busca nas bases de dados identificou 444 artigos: 158 capturados pela *Science Direct*, 243 na base ERIC e 43 pela Scopus. Após a análise de títulos e resumos, 70 artigos foram selecionados para a leitura na íntegra. Com base nos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 10 artigos para a mostra final. Os excluídos não se enquadraram devido a diversos aspectos, tais como: estudos desenvolvidos fora do âmbito do Ensino Médio (ensino fundamental e/ou universitário); estudos de revisão bibliográfica e/ou editoriais, opinião, debates e comunicações, assim como artigos em duplicidade nas bases de dados.

Quanto ao método utilizado, 100% (10) dos estudos incluídos usaram abordagem qualitativa. Em relação ao ano dos estudos selecionados, 50% (06) foram publicados no período entre 2021 e 2022, obtendo, assim, uma maior representatividade. Os demais dados podem ser observados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Caracterização dos artigos selecionados por período**

Período das publicações	N	%
2018	01	10%
2019	01	10%
2020	02	20%
2021	03	30%
2022	03	30%
2023	00	00%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados das autoras (2023).

Conforme mostra a tabela acima, não há um número expressivo de produções nas bases selecionadas. Em contraste, outra revisão sobre metodologias ativas realizada pela autora com outros colaboradores revelou, em uma única base de dados, 1.862 produções em um período de cinco anos (Santos *et al.*, 2024). A seguir, o Quadro 2 apresenta as particularidades dos estudos selecionados nesta investigação.

**Quadro 2 – Características dos estudos incluídos**

Nº	Título do estudo	Autores/ ano/ país	Revista/ Base de dados	Objetivo principal	Método
1	Construção e desenvolvimento do Modelo de Aprendizagem iSTEM	Huei-Yin Tsai; Chih-Chao Chung; Shi-Jer Lou/ 2018 (Taiwan)	Journal of Mathematics, Science and Technology Education/ Scopus	1. Construir índices de habilidade para “Aprendizado iSTEM” para alunos do ensino médio profissionalizante 2. Desenvolver o modelo de “Aprendizado iSTEM” para alunos do ensino médio profissionalizante 3. Explorar o impacto do modelo de aprendizagem iSTEM na eficácia da aprendizagem para o ensino médio vocacional alunos	Estudo qualitativo, empregou o método Delphi difuso, uma pesquisa por questionário, análise de conteúdo, entrevistas e grupos focais
2	Integrando professores para ensinar um programa interdisciplinar com foco em STEM sobre som, ondas e sistemas de comunicação	Nayif Adil Awad; Esmael Salman; Moshe Barak/ 2019 (Israel)	European Journal of STEM Education/ ERIC	Examinar e destacar os sucessos e problemas que os professores novatos podem encontrar ao ensinar programas STEM	Estudo qualitativo por meio de documentações de reuniões de tutoria, observação nas salas de aula e entrevistas
3	O Efeito de um Modelo Pedagógico STEAM no Projeto dos Alunos Competência e Motivação para Aprender	ChienYiLiang Lin; ChunYen Tsai/ 2020 (Taiwan)	Journal of Science Education and Technology/ ERIC	Implementar um modelo viável de formação STEAM foi proposto neste estudo com o objetivo de validar seus efeitos na competência de projeto dos alunos e na motivação para aprender	Estudo quase-experimental. Os dados de competência do projeto e motivação de aprendizagem foram coletados como dados quantitativos. O conteúdo da entrevista semi-estruturada foi coletado como dados qualitativos. Foram aplicados questionários sobre a competência de projeto e motivação
4	Envolvendo meninas do ensino médio em STEAM interdisciplinar	Wan Ng; Jennifer Fergusson/2020 (Austrália)	Science Education International/ ERIC	Investigar o impacto do STEAMPunk Girls Program, financiado pelo governo australiano, no aprendizado de meninas do ensino médio e nas experiências de ensino de seus professores	A pesquisa empregou metodologias quantitativas de pesquisa on-line, bem como métodos qualitativos de grupo focal

continua...

continuação

Nº	Título do estudo	Autores/ ano/ país	Revista/ Base de dados	Objetivo principal	Método
5	Apoiando os professores em sua jornada STEAM: um método colaborativo Programa de Formação de Professores STEAM	Katherine L. Boice; Marion Usselman; Justina R; Jackson, Meltem Alemdar; Analía E, Rao; Sabrina Grossman/2021 (Estados Unidos)	Educ. ciência/ ERIC	Detalhar uma avaliação de métodos mistos de um programa de treinamento de professores STEAM	Estudo qualitativo, descritivo. Empregando grupos focais de entrevistas
6	As cores do bóson de Higgs: um estudo sobre criatividade e motivação científica entre estudantes do ensino médio na Itália	Angelos N. Alexopoulos; Pierluigi Paolucci; Sofoklis A. Sotiriou <sup>1</sup> , Franz X. Bogner; Tommaso Dorigo; Mariaelena Fedi; Dario Menasce; Michele Michelotto; Simone Paoletti; Francesca Scianitti/ 2021 (Grécia)	Smart Learn. Environ/ ERIC	Relatar um estudo quantitativo de duas ondas que examina o efeito de uma intervenção STEAM de longo prazo em dois processos cognitivos associados à criatividade (act, fow) e suas inter-relações com componentes intrínsecos e extrínsecos da ciência motivação	Estudo qualitativo
7	Desenvolvimento da atividade STEAM em nanotecnologia para determinar habilidades de processo de ciência básica e processo de projeto de engenharia para alunos do ensino médio	Arunrat Khamhaengpol; Malee Sriprom; Porn-tip Chuamchaitrakool/2021 (Tailândia)	Habilidades de Pensamento e Criatividade/ Science Direct	Desenvolver uma atividade STEAM sobre nanotecnologia para alunos do ensino médio	Estudo qualitativo
8	Uso de Drones como Tecnologia Pedagógica em Disciplinas STEM	Igor Yepes; Barone; Cleber Mateus Duarte Porciuncula/2022 (Brasil)	Informática na Educação/ ERIC	Analisar a viabilidade de utilização de um conjunto de tecnologias baseadas em <i>drones</i> , pensadas com base na teoria da aprendizagem significativa por meio do uso de metodologias ativas	Análise quali-quantitativa, na qual os dados quantitativos foram coletados a partir dos resultados obtidos em um pré e pós-teste e os qualitativos por meio de gravações durante as intervenções, observações do pesquisador e uma entrevista semiestruturada realizada à imprensa

continua...

continuação

Nº	Título do estudo	Autores/ ano/ país	Revista/ Base de dados	Objetivo principal	Método
9	Módulo STEM Ensino Criativo: Percepção dos Alunos do Ensino Médio	Oziah Othman; Zanaton H. Iksan Universiti; Ruhizan Mohammad Yasin/ 2022 (Malásia)	Jornal Europeu de Pesquisa Educacional/ ERIC	Investigar os impactos da matrícula no módulo de ensino criativo na Educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) na perspectiva de alunos do ensino médio	Estudo de caso e uma abordagem de pesquisa qualitativa
10	STEM sem arte: um navio sem vela	Chia-Yu Liu; Chao-Jung Wu/2022 (Taiwan)	Habilidades de Pensamento e Criatividade/ Science Direct	Verificar fatores que afetam os elementos artísticos e sugestões para aprimorar os elementos artísticos STEAM	Estudo qualitativo de natureza exploratória, fenomenológica

Fonte: Dados dos autores (2023).

## Discussão

Nota-se uma ideia de que a abordagem/Educação STEM/STEAM tenha potencial para tornar os componentes curriculares mais atrativos para os estudantes, incluindo os não inclinados às áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia E Matemática, como menciona um estudo realizado na Grécia (Alexopoulos *et al.*, 2021). Também foi constatado um recorte de gênero impactado positivamente com a ampliação do interesse das estudantes da Austrália em buscar carreiras/diplomas em “programas STEM”, como denominado pelos autores Ng e Fergusson (2020, p. 283).

Retoma-se a ideia de criatividade, encontrada como um ponto central para a abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). De acordo com um documento recente da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a criatividade e o pensamento criativo são habilidades importantes para os estudantes de 2030 sendo seu desenvolvimento recomendado como uma prioridade curricular (OCDE, 2018).

Vale ressaltar que abordar a criatividade na Educação não é algo novo, Piaget (2001) discutiu sobre a temática há certo tempo, indicando que a curiosidade e a candura da descoberta que caracterizam a maioria das crianças comumente são deformadas pela sociedade adulta.

Para Liu e Wu (2022, p. 1871), a criatividade é um elemento que compõe a “Educação STEAM”, pois possibilita que os estudantes

[...] transcendam os limites de diferentes disciplinas, integrem e apliquem simultaneamente seus cérebros esquerdo e direito e gerem ideias criativas

para abordar problemas do mundo real e melhorar o mundo. Ao participar das atividades STEAM, os alunos podem entender que a ciência e a tecnologia não são apenas pertinentes para obter conhecimentos e habilidades, mas para causar um impacto real na sociedade.

Desse modo, um número crescente de iniciativas escolares centradas em STEAM é encontrado, principalmente nos EUA e na Europa, como forma de impulsionar os resultados de aprendizagem, bem como de ampliar a participação equitativa na ciência e nas carreiras científicas e, em última análise, melhorar a alfabetização científica dos jovens (Khamhaengpol; Sriprom; Chuamchaitrakool, 2021; Boice *et al.*, 2021).

Pesquisas como a de Weng, Chui e Jong (2022) concluíram que as estratégias STEM/STEAM promovem a criatividade, a competência e a motivação dos estudantes para explorar mais a resolução de problemas. Esse achado corrobora os dados do estudo de Sirajudin, Suratno e Pamuti (2021). Percebe-se, então, que as atividades que despertam a criatividade ajudam os estudantes a compreenderem melhor os conteúdos e os motivam a resolverem problemas (Purwadi, 2021). Além disso, Othman, Iksan e Yasin (2022) indicam que podem promover confiança e estimular o trabalho em equipe.

Nesse sentido, Lin e Tsai (2021) buscaram implementar um modelo de STEAM com o objetivo de motivar os estudantes. Participaram do estudo 114 estudantes de uma escola de Ensino Médio no sul de Taiwan. Para isso, um currículo interdisciplinar foi implementado durante dois semestres na escola, envolvendo estratégias relacionadas a andaimes instrucionais, tutoria, engajamento em projetos, argumentação científica e modelagem científica (Lin; Tsai, 2021).

Os resultados revelaram que a implementação do “modelo pedagógico STEAM”, como denominado pelos autores, foi capaz de aumentar a competência de projeto e a motivação para a aprendizagem dos estudantes, além disso, os dados qualitativos das entrevistas com os estudantes revelaram que eles tinham percepções positivas do modelo (Lin; Tsai, 2021, p. 13).

Othman, Iksan e Yasin (2022, p. 2127) também encontraram resultados semelhantes ao estudo anterior ao investigarem os impactos da matrícula no módulo de ensino criativo na “Educação STEM”, na perspectiva de estudantes do Ensino Médio da Malásia. Os autores executaram um módulo CT-STEM, aplicando quatro estratégias de ensino criativo: (i) aprendizagem construtivista, (ii) investigação por descoberta, (iii) aprendizagem baseada em problemas e (iv) aprendizagem baseada em projetos. O tema dessas atividades foi baseado na Educação para a sustentabilidade, com foco na sustentabilidade energética. A criatividade dos estudantes foi observada nas respostas aos trabalhos de grupo e nos questionários abertos.

O estudo mostra que o módulo CT-STEM pode aumentar a criatividade, tornar o aprendizado mais divertido e gerar interesse e curiosidade, incentivando os estudantes a melhorarem as habilidades de resolução de problemas, pensamento de alto nível, aprendizado ativo, comunicação e humanidade (Othman; Iksan; Yasin, 2022).

Outro estudo selecionado buscou desenvolver uma atividade prática em “Educação STEAM” sobre nanotecnologia para estudantes do Ensino Médio (Khamhaengpol; Sriprom; Chuamchaitrakool, 2021, p. 2). O estudo foi composto por 46 grupos de estudantes de quatro escolas da província de Sakon Nakhon, Tailândia. As atividades STEAM integraram ciência em recursos de nanoescala, propriedade à prova d’água ou hidrofobicidade e tensão superficial da água em uma folha de lótus.

A avaliação das conquistas dos estudantes nas habilidades básicas do processo científico (BSPS) e no processo de projeto de engenharia (EDP) foi realizada após a condução da abordagem STEAM. Os resultados do estudo indicaram que a atividade STEAM estimulou o EDP dos estudantes, principalmente daqueles cujas BSPS estavam no nível moderado. Já o aproveitamento dos estudantes nas BSPS foi avaliado como bom (Khamhaengpol; Sriprom; Chuamchaitrakool, 2021).

Ao desenvolver uma prática pedagógica junto a um “programa STEM”, Yepes, Barone e Porciuncula (2022, p. 206) mostraram-na com o uso de *drones*. Conforme os autores, os *drones* são uma realidade cada vez mais presente na área civil; no entanto, há poucos estudos científicos de sua aplicação no ambiente pedagógico e sua inserção ainda é praticamente nula. Desse modo, ambos buscaram analisar a viabilidade da utilização de um conjunto de tecnologias baseadas em *drones*, bem como na teoria da aprendizagem significativa por meio do uso de metodologias ativas (Yepes; Barone; Porciuncula, 2022).

O estudo foi realizado com a participação de 30 estudantes do Ensino Médio, utilizando um laboratório de informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha em Frederico Westphalen, RS, Brasil. Para a realização das experiências, foram concebidas quatro oficinas, cada uma com um conjunto de atividades de apoio à aprendizagem (Yepes; Barone; Porciuncula, 2022).

Os resultados constataram que as oficinas, com o uso de uma plataforma baseada em *drones*, auxiliaram na compreensão, construção e interpretação do conteúdo abordado, podendo-se concluir que existe uma relação significativa entre o uso do conjunto tecnológico proposto no processo pedagógico e a possibilidade de promover uma aprendizagem significativa nas áreas STEM. Entretanto, os autores ressaltam que o uso de *drones* no processo educacional também apresenta desafios. Um dos pontos negativos mencionados é a

necessidade de capacitar os docentes para o seu manuseio (Yepes; Barone; Porciuncula, 2022).

Nesse contexto, embora a abordagem STEAM possa estimular o entusiasmo pelo aprendizado, é crucial entender os desafios enfrentados por aqueles responsáveis por sua implementação, especialmente no Ensino Médio brasileiro. Mesmo após participar do curso de um semestre sobre integração STEAM, docentes relatam preocupações com a falta de experiência e confusão sobre a integração de disciplinas, evidenciando que a inclusão de múltiplas disciplinas na “Educação STEAM” apresenta desafios (Boice et al., 2021, p. 2).

Awad, Salman e Barak (2019, p. 2) examinaram como os docentes poderiam ter sucesso ao ensinar um “programa STEM inovador” sobre som, ondas e sistemas de comunicação em um ambiente baseado em tecnologia de informação e comunicação em Israel. Adotando um método qualitativo, eles analisaram a experiência de três docentes que ministraram o curso pela primeira vez em turmas do Ensino Médio ao longo de três anos consecutivos. A abordagem qualitativa possibilitou explorar os desafios, sucessos e efetividade dos docentes. Ao coletar dados por meio de entrevistas, observações e análise de documentos, o estudo buscou identificar padrões e temas avaliados a partir da experiência dos participantes.

Awad, Salman e Barak (2019) constataram que os docentes tinham conhecimento apenas parcial e, inicialmente, tinham até equívocos sobre o som. No entanto, seu conhecimento do conteúdo pedagógico tecnológico melhorou devido à orientação gradual, mas contínua, do pesquisador. Quatro fatores principais contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes: “(a) lidar com conteúdos inovadores, (b) usar diferentes métodos de ensino (avançados), (c) pré-projetar os materiais do curso instrucional e (d) oferecer supervisão de desenvolvimento do pesquisador-mentor” (Awad; Salman; Barak, 2019, p. 1).

Esses resultados podem auxiliar os formuladores de políticas educacionais, desenvolvedores de currículo e docentes interessados em pensar em programas inovadores. Ao compreender as experiências e perspectivas dos docentes, torna-se possível aprimorar a efetividade do programa, beneficiando os resultados de aprendizagem dos estudantes nas áreas de som, ondas e sistema de comunicação.

Além dos estudos relacionados à abordagem STEM/STEAM, o presente trabalho resgatou uma pesquisa realizada em Taiwan que emprega o iSTEM (Tsai; Chung; Lou, 2018). Com base na importância da Educação imaginativa no domínio da Educação em Engenharia, o estudo de Tsai, Chung e Lou (2018, p. 16) tentou integrar a “Educação STEM” e a Educação imaginativa em um novo modelo educacional com aprendizagem baseada em projetos – o “modelo de aprendizagem iSTEM”.

Os resultados indicam que as atividades de aprendizado iSTEM podem aprimorar a integração do conhecimento STEM e ter um efeito positivo no pensamento STEM integrado e na capacidade de imaginação dos estudantes do Ensino Médio vocacional. O estudo também sugere recomendações de melhorias às práticas da Educação STEM, ao design de estratégias de ensino e à avaliação de capacidade STEM de alto nível no futuro.

As práticas pedagógicas identificadas neste estudo estão inseridas no contexto STEAM, que destaca a importância de integrar as Artes às disciplinas STEM. Além disso, os autores Othman, Iksan e Yasin (2022) e Liu e Wu (2022) defendem a Educação STEAM, considerando que ela estimula a criatividade e o pensamento crítico.

Sobre a abordagem STEAM, Lin e Tsai (2021) e Khamhaengpol, Sri-prom e Chuamchaitrakool (2021) relatam que os participantes a apreciam, valorizando uma formação ativa que estimula seu interesse e curiosidade.

## Considerações Finais

Os resultados obtidos mostram estudos que buscam evidenciar o potencial da abordagem STEAM em fomentar a solução de problemas, o raciocínio crítico, a aprendizagem ativa, a comunicação, além de aprimorar a vivência educativa dos estudantes.

As práticas de Educação/Abordagem/Programa/Método STEAM/STEM/iSTEM em diversos países (Taiwan, Israel, Austrália, Grécia, Tailândia, EUA, Brasil e Malásia) têm promovido a integração de docentes de diferentes áreas, assumindo um caráter transdisciplinar.

Dentre os recursos envolvidos nessas práticas, destacam-se trabalhos envolvendo robótica, *drones* e nanotecnologia.

Aspectos apontados nos trabalhos para a perspectiva de inovação dizem respeito à ligação com a realidade dos estudantes e a construção de espaços escolares que subsidiem o trabalho colaborativo. Salienta-se que as práticas pedagógicas na Educação/Abordagem/Programa/Método STEAM/STEM/iSTEM podem ocorrer em uma variedade de ambientes escolares, pois não é a estrutura física o determinante.

Por fim, destaca-se a importância da compreensão aprofundada sobre os princípios e efeitos da Educação/Abordagem/Programa/Método STEAM/STEM/iSTEM, para evitar uma visão simplista, tecnicista e utilitarista. Antes de sua adoção como parte da política educacional, cabe que os sujeitos implicados no cotidiano do Ensino Médio sejam convidados a significá-la para o processo de ensino-aprendizagem no qual estão envolvidos cotidianamente.

## REFERÊNCIAS

AL SALAMI, M. K.; MAKELA, C. J.; MIRANDA, M. A. Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary STEM teaching. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 27, p. 63-88, 2017.

ALEXOPOULOS, A. N.; PAOLUCCI, P.; SOTIRIOU, S. A.; BOGNER, F. X.; DORIGO, T.; FEDI, M.; MENASCE, D.; MICHELOTTO, M.; PAOLETTI, S.; SCIANITTI, F. As cores do bóson de Higgs: um estudo sobre criatividade e motivação científica entre estudantes do ensino médio na Itália. **Smart Learn Environ**, v. 8, n. 23, p. 1-23, 2021.

AWAD, N. A.; SALMAN, E.; BARAK, M. Integrating Teachers to Teach an Interdisciplinary STEM-Focused Program about Sound, Waves and Communication Systems. **European Journal of STEM Education**, v. 4, n. 1, p. 5, 2019.

BOICE, K. L.; JACKSON, J. R.; ALEMDAR, M.; RAO, A. E.; GROSSMAN, S.; USSELMAN, M. Supporting teachers on their STEAM journey: A collaborative STEAM teacher training program. **Education Sciences**, v. 11, n. 3, p. 105, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, 2018.

CHALMERS, C.; CARTER, M.; COOPER, T.; NASON, R. Implementing "big ideas" to advance the teaching and learning of science, technology, engineering, and mathematics (STEM). **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 15, p. 25-43, 2017.

CHIEN, Y.; CHU, P. The different learning outcomes of high school and college students on a 3D-printing STEAM engineering design curriculum. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 16, p. 1047-1064, 2018.

CHU, H.; MARTIN, S. N.; PARK, J. A theoretical framework for developing an intercultural STEAM program for Australian and Korean students to

enhance science teaching and learning. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 17, p. 1251-1266, 2019.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem – Reme**, v. 18, n. 1, p. 9-11, 2014.

GARDNER, M.; TILLOTSON, J. W. Interpreting integrated STEM: Sustaining pedagogical innovation within a public middle school context. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 17, p. 1283-1300, 2019.

KHAMHAENGPOL, A.; SRIPROM, M.; CHUAMCHAITRAKOOL, P. Development of STEAM activity on nanotechnology to determine basic science process skills and engineering design process for high school students. **Thinking Skills and Creativity**, v. 39, 2021.

LIMA, W. G.; SASSI, S. B.; MACIEL, C.; CASAGRANDE, A. L. STEAM e Ensino Médio: Projetos da Rede de Ensino Mato-Grossense. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 331-342.

LIN, C. L.; TSAI, C. Y. The effect of a pedagogical STEAM model on students' project competence and learning motivation. **Journal of Science Education and Technology**, v. 30, n. 1, p. 112-124, 2021.

LIU, C. Y.; WU, C. J. STEM without art: A ship without a sail. **Thinking Skills and Creativity**, v. 43, 2022.

LO BIONDO-WOOD, G.; HABER, J. **Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Chamada de trabalhos para a Mostra Científica Virtual: Projetos Integradores de STEM. Cuiabá. 2020. Disponível em: [http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/9314446/0/Chamada+de+trabalhos+para+a+Mostra+Cient%3%ADfica+Virtual\\_STEAM+.pdf/ce21c42a-538d-54ac-3362-c69fe31f068e](http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/9314446/0/Chamada+de+trabalhos+para+a+Mostra+Cient%3%ADfica+Virtual_STEAM+.pdf/ce21c42a-538d-54ac-3362-c69fe31f068e) Acesso em: 12 jun. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. II Mostra Científica Virtual de STEAM das Escolas de Tempo Integral, Escolas-Piloto de Novo Ensino Médio e das Escolas de Ensino Médio da Baixada Cuiabana. Cuiabá, 2021.

Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/9314446/0/Chamada+de+trabalhos+para+a+Mostra+Cient%3%ADfca+Virtual.pdf/45afd5d-7-d537-493d-8cab-b27dcd92d653>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. III Mostra Científica Virtual de STEAM: Rumo ao Desenvolvimento Sustentável. Cuiabá, 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16806793/Chamada+de+trabalhos+III+Mostra+Vitual+STEAM.pdf/f2797988-a01c-51c0-acb2-8ece6908349f>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.

NEWHOUSE, C. P. STEM the boredom: Engage students in the Australian curriculum using ICT with problem-based learning and assessment. **Journal of Science Education and Technology**, v. 26, n. 1, p. 44-57, 2017.

NG, W.; FERGUSSON, J. Engaging high school girls in interdisciplinary STEAM. **Science education international**, v. 31, n. 3, p. 283-294, 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. **The future of education and skills Education 2030: the future we want**. Paris: OCDE, 2018.

OTHMAN, O.; IKSAN, Z. H.; YASIN, R. M. Creative Teaching STEM Module: High School Students' Perception. **European Journal of Educational Research**, v. 11, n. 4, p. 2127-2137, 2022.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M.S. (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

POLIT, D. F.; BECK, C.T.; HUNGLER, B. P. **Lehrbuch Pflegeforschung: Methodik, Beurteilung und Anwendung**. Bern: Huber, 2004.

PUGLIESE, O. G. **Os modelos pedagógicos de ensino de ciências em dois programas educacionais baseados em STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Genética Animal e Evolução) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PUGLIESE, O. G. Um panorama do STEAM education como tendência global. In: BACICH, L.; HOLANDA, L. (Orgs.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 13-28.

PURWADI, I. M. A. Alfabetização estatística dos alunos por meio de modelo de carro escolar de laboratório em atividade STEM. **Revista de Física: Série de conferências**, v. 1957, p. 1-6, 2021.

SAGGIN, V. Professores participam de formação em Cuiabá [online]. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2017. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/professores-participam-de-formacao-em-cuiaba?i-heritRedirect=true>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, S. C. M.; SILVA, K. N. P. Juventudes precarizadas e a contrarreforma do Ensino Médio: a educação da classe trabalhadora no capitalismo flexível. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 1, p. 517-535, 2022.

SANTOS, A. F. dos; CASAGRANDE, A. L.; SILVA, L. A. da; KOEHLER, C. Mapeamento da produção relacionada às metodologias ativas na educação: conceituação e tendências. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.25, n.1, p.51-59, 2024.

SILVA, J. A. S. da. Uberização da educação? breves considerações sobre a precarização do trabalho docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 8., 8, 2021, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista. 2021, p. 1-15

SIRAJUDIN, N.; SURATNO, J.; PAMUTI. Developing creativity through STEM education. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1806, p. 1-5, 2021.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein**, v. 8, p. 102-106, 2010.

TSAI, H. Y.; CHUNG, C. C.; LOU, S. J. Construction and development of iSTEM learning model. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 14, n. 1, p. 15-32, 2018.

WENG, X.; CHUI, T. K. F.; JONG, M. S. Y. Aplicando a relação para explicar os resultados de aprendizagem das atividades do criador STEM. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-10, 2022.

YEPES, I.; BARONE, D. A. C.; PORCIUNCULA, C. M. D. Use of drones as pedagogical technology in STEM disciplines. **Informatics in Education**, v. 21, n. 1, p. 201-233, 2022.

## CAPÍTULO 10

# DESENVOLVIMENTO HUMANO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRODUÇÕES DISCURSIVAS E SEUS SENTIDOS

*Glauca Eunice Gonçalves da Silva<sup>44</sup>  
Katia Morosov Alonso<sup>45</sup>*

---

### Introdução

Discutir desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual na escola é uma ação necessária já que comumente vemos famílias e profissionais da educação minimizando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes que apresentam essa condição. Dialogar sobre desenvolvimento humano é considerar o ciclo da vida, as fases de desenvolvimento que passamos e que nos constituímos como sujeitos.

É comum que estudantes adolescentes, jovens e adultos em salas comuns tenham atividades escolares baseadas em materiais da educação infantil e ensino fundamental I. A forma de conceber esses sujeitos é infantilizada, tratando as como eternas crianças. Essas práticas sociais nos levam a problematizar o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual e refletir como é possível condenar alguém a passar uma vida inteira como criança,

---

44 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso com Doutorado Sanduíche no Exterior desenvolvido na Universidad Nacional de La Plata (2017). Desenvolve estudos em pesquisa em deficiência intelectual, educação especial, currículo e educação inclusiva. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999), sendo também Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Univag (2013) e Bacharel em Turismo (2008). Atualmente assessora técnica-pedagógica na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Atua na Educação Superior em diferentes instituições formativas. Lattes <http://lattes.cnpq.br/8248461508485500>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8928-1747>; E-mail: [gianbela@gmail.com](mailto:gianbela@gmail.com).

45 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora titular aposentada, atuando como Pesquisadora Associada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Instituto de Educação da UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – LêTece. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3326858103129656>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7125-664X>. E-mail: [katia.ufmt@gmail.com](mailto:katia.ufmt@gmail.com).

sem experienciar as inquietudes, curiosidades e frustrações da adolescência, os saberes, dores, alegrias da vida adulta?

Tradicionalmente, a escola é espaço de saberes disciplinarizados e os alunos que apreendem esses saberes são bem-sucedidos academicamente. Contudo, será que desenvolver-se é tão somente apreender os conhecimentos hegemônicos pelas disciplinas? Quem são os atores que contribuem para a formação desses saberes? Como as práticas pedagógicas se articulam na produção do desenvolvimento humano? Essas questões exigiram uma abordagem teórico-metodológica para além daquelas tradicionalmente utilizadas principalmente no campo da Psicologia, pois o desenvolvimento humano no contexto escolar não é consequência de uma evolução pessoal, mas de uma produção discursiva que envolve diferentes sujeitos.

O desenvolvimento humano se constitui em uma dimensão instituinte de ordens sócio-políticas que, ainda que se afaste dos conceitos de política enquanto produção meramente de Estado, mas que qualifica o lugar do político e dos sujeitos que (re)constróem as políticas, considerando os sentidos que sustentam essas produções. De tal modo, buscou-se uma investigação que empoderasse a pessoa na sua condição de sujeito, considerasse sua pluralidade de posições e movimentos imbricados no jogo político configurado pela lógica da diferença. A partir disso, esta pesquisa se interessou em reconhecer a deficiência intelectual como uma característica biológica, mas preocupada em analisar as relações sociais produzidas em torno do desenvolvimento humano destes sujeitos.

As relações de poder e a perspectiva histórica são centrais nessa discussão. O poder opera a partir de forças e essas têm capacidade de resistência. Neste mesmo pensamento, entender as práticas discursivas como contingentes, demonstrando a ausência de causalidade, o estranhamento nas relações, a análise das continuidades e descontinuidades, o que está dito, o que foi silenciado, as regras, as repetições são fundamentais para compreender o desenvolvimento humano e as produções de sentidos no contexto escolar.

## **A produção de sentidos sobre deficiência intelectual e desenvolvimento humano**

Qualquer conceito é resultado de um constante processo de produção de sentidos. Sendo o contexto social uma importante noção, compreendida também como campo discursivo marcado por antagonismos e articulações que exigem momentos de fixação para compreender as relações estabelecidas (Laclau; Mouffe, 2015). Nesta perspectiva, esta seção vislumbra compreender os sentidos produzidos e circulantes socialmente em torno dos significantes desenvolvimento humano e deficiência intelectual.

Conceituar algo neste artigo, não significa definir algo permanentemente, mas apontar onde se conseguiu chegar até dado momento, predizendo à luz da teoria do discurso os sentidos que circulam socialmente em torno das categorias de estudo deficiência intelectual e desenvolvimento humano.

Historicamente, os estudos sobre deficiência intelectual se aportam nas teorias psicogenéticas do desenvolvimento, nas quais a ontogênese orgânica impõe o fatalismo etiológico e determinista que resume a pessoa com deficiência à sua condição biológica (Pessoti, 2012). Os estudos sobre deficiência intelectual enfocam as causas orgânicas ou inatas, enfatizando a hereditariedade e a degenerescência humana. A natureza humana, antes definida por um espírito imortal, ganhou uma explicação, segundo preceitos de uma ciência moderna baseados em processos orgânicos (cérebro e lesões anatômicas foram importantes para o caso da deficiência intelectual), comportamentos e sintomatologias clínicas (Pan, 2008).

Em recente pesquisa, Angelucci e Prieto (2015) apresentam dados que demonstram o quanto a deficiência ainda é vista numa perspectiva patológica; é expressiva a quantidade de estudos inseridos nas categorias de avaliação, causas/consequências e interferências no desenvolvimento e/ou aprendizagem. As autoras chamam a atenção para a escassez de publicações que tematizam a participação social, o mundo do trabalho, a convivência, entre outras relações fundamentais ao processo socializador de qualquer pessoa. “Surge necessariamente o problema do caráter relacional ou não-relacional da identidade dos elementos envolvidos” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 175).

Assim, podemos evidenciar momentos discursivos dispersos que, ora buscam a cura para uma possível patologia, ora apontam meios para tolerar a deficiência, já que é um estado imutável. Esta pesquisa reconhece dois discursos muito presentes nas discussões sobre deficiência intelectual, contudo, há de se dizer que existem inúmeros discursos constituindo as relações sociais que envolvem as pessoas com deficiência intelectual.

A fim de fixar contingencialmente um sentido, apoiamo-nos no conceito de deficiência intelectual que propõe uma noção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência intelectual, que agrega sentidos (com)partilhados em diferentes espaços e tempos, demonstrando o quanto é dinâmica a identidade dos sujeitos pesquisados, sem lhes negar sua condição fisiológica. A deficiência intelectual pode se consubstanciar a partir de uma condição fisiológica, mas não está presa a uma essência orgânica, ou seja, nem todo sujeito com lesão neurológica apresenta deficiência intelectual, ou, ao contrário, um sujeito sem qualquer comprometimento fisiológico ou psiquiátrico poderá apresentar deficiência intelectual mesmo que a Medicina não identifique uma alteração fisiológica em seu organismo. Assim, pode-se prever

que a deficiência intelectual é uma característica humana que pode apresentar multiplicidades no transcurso do desenvolvimento intelectual humano, manifestada antes de 18 anos de idade, e que tal característica se manifesta em diversos contextos da atuação humana.

A discussão sobre o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual é um terreno movediço, já que vários campos de pesquisa se interessam pelo assunto, atribuem sentidos diferentes e fixam significados numa disputa discursiva em torno do que vem a ser desenvolvimento humano. Entender estas disputas de significação é importante, pois os sentidos permeiam as práticas discursivas, condicionam identidades e fixam significados.

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento humano da criança é um processo dialético e complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricando fatores internos e externos, juntamente com processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. O desenvolvimento é formado por pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão comuns e frequentes no desenvolvimento da criança. A capacidade de raciocínio, a construção das ideias sobre o que a rodeia, as interpretações das causas físicas, o domínio da lógica são processos autônomos que simplesmente acontecem, privilegiando quaisquer espaços da vida da criança, inclusive a escola.

Há de se dizer que o desenvolvimento humano perpassa por construções para além da aprendizagem de conteúdos universalizados e legitimados por determinados grupos que ignoram as diversidades identitárias no contexto escolar. Essa relação antagônica elege uma identidade como normal, cujas características estão aptas ao desenvolvimento, em detrimento da pessoa com deficiência intelectual, cuja condição orgânica alude à limitação. Pensar que a deficiência não está na pessoa, mas emerge nas práticas sociais, e que toda pessoa independente de sua condição se desenvolve, tensiona discursos pautados em uma essência biológica, suprema e definitiva.

Cada etapa do desenvolvimento do ser humano tem fases e apresenta particularidades, mas isso não quer dizer que essas fases e etapas são iguais para todas as crianças. Ao contrário, há movimentos em torno do desenvolvimento de todas as crianças, que não se diferenciam da criança com deficiência, que também apresenta fases de desenvolvimento que lhe são peculiares. Assim, quando uma estrutura de desenvolvimento humano é universalizada, implica em reconhecer as relações de poder que permeiam o contexto escolar, a exclusão e subordinação das pessoas com deficiência intelectual nesses espaços educativos (Vigotski, 2012).

Para Vigotski (2007), desenvolvimento humano implica em rejeitar uma única forma de se desenvolver, pois o desenvolvimento é resultado de uma acumulação gradual de mudanças. Trata-se de um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam as limitações que a criança encontra. Essa não é uma noção sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, é um conceito vigotskiano que abarca a pessoa humana.

O processo de desenvolvimento é comum a todas as pessoas, mas a forma como isso se processa na pessoa com deficiência intelectual se difere, já que o ato educativo é prospectivo e não retrospectivo. Não pode ser baseado na falta, no déficit, no atraso, mas nas diferentes possibilidades que a criança tem de se apropriar do conhecimento por meio da mediação dos instrumentos semióticos da cultura (Pan, 2008). A inteligência é passível de intervenção e transformação, pois se constitui na prática social.

Vigotski (2012) defende que o ser humano não é só estrutura biológica, mas o seu processo de desenvolvimento é resultado das relações históricas e culturais, tendo as práticas sociais como mediação principal para tal desenvolvimento. Essas práticas sociais são constituídas a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos presentes no contexto social. São ações significativas empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais, ou seja, é uma análise do campo discursivo social.

Para Laclau e Mouffe (2015), o social, portanto, consiste no jogo infinito das diferenças nas quais as identidades lutam para conseguir se estabelecer. Quando uma dessas identidades consegue hegemonizar suas demandas através de cadeias equivalenciais, que envolvem outras identidades, emerge, assim, uma articulação discursiva. No entanto, toda articulação é contingente e precária, pois, para além de seus limites, há uma incomensurabilidade de diferenças não articuladas, ilustrando que o social não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm características precárias e contingentes. De tal modo, o que se buscou foi uma investigação dessas produções discursivas e suas articulações em torno do desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual no contexto da escola.

## **Percurso metodológico**

O campo da pesquisa educacional começou a ser fortemente influenciado por correntes teóricas em ruptura com as metanarrativas universalistas

modernas. Estas concepções propõem novas formas de fazer pesquisa, portanto buscam outros paradigmas a fim de enriquecer as discussões sobre deficiência e educação especial.

O referencial teórico-metodológico se constitui a partir das necessidades impostas pelo objeto de estudo. Essa abordagem não implica numa carência de rigor e seriedade metodológica, mas uma produção científica orientada ao enfrentamento do problema proposto, em que a abordagem teórico-metodológica forneça recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão dos processos analisados. A teoria do discurso é posta como uma abordagem analítica cujo propósito é rastrear e reconstruir as sequências de sentidos que escapam a qualquer fixação definitiva, caracterizando-se pela fruição de significados cambiáveis ao longo de todo processo investigativo.

As ferramentas oferecidas pela teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) permitem uma alternativa às metodologias clássicas que impõem um único caminho ao conhecimento científico. A teoria do discurso surge como um modo de inteligência que abarca um conjunto de categorias conceituais cuja potencialidade analítica se põe em torno dos dilemas, disputas, confrontos, hibridações e negociações que tramitam no terreno educativo (Southwell, 2012).

As estruturas no contexto da escola não estão dadas, são sempre criadas contingencialmente; assim, para análise dos dados, propõe-se uma estruturação dos elementos do contexto escolar a fim de organização e exposição da análise. Para tal, utilizou-se a etnografia pós-estruturalista. Neste processo investigativo, as abordagens etnográficas aparecem como escolhas metodológicas de pesquisadores (Lima, 2016; Klein, 2010; Damico, 2011; Rocha, 2016), cujo foco está nas interações cotidianas e na polifonia que marca as relações sociais. A ressignificação da etnografia é um processo de transformação experimentado por uma das tantas correntes da antropologia, que reconhece Foucault como um dos seus orientadores principais, tendo, nesta perspectiva, forte influência da filosofia foucaultiana na comunidade antropológica. De tal maneira, “a verdade” passou a depender da multiplicidade de epistemes dissolvidas em uma multidão de verdades igualmente válidas (Reynoso, 2003).

O modo de compreender as relações sociais propostas pela etnografia pós-estruturalista está intimamente comprometido com a paisagem (natural e social) e com as produções de sentidos, a fim de certificar com credenciais científicas as metodologias interativas e intersubjetivas. Assim, é possível renovar as metodologias, produzindo metamorfoses no trabalho de campo. Eis que surge uma antropologia cuja coleta e análise de dados não garantirão uma compreensão completa do fenômeno pesquisado, senão uma multiplicidade

de sintomas promitentes a sustentar um diálogo crítico e profundo sobre um dado fenômeno (Clifford, 1999).

Esse exercício etnográfico insiste na ambivalência, na desautorização, na evocação, na polifonia, na crise de representação que exige o cruzamento de diferentes fontes de informações (Damico; Klein, 2014). Nesse sentido, esta pesquisa utilizará como fonte: os documentos oficiais, anotações, escritos e desenhos produzidos pelos alunos investigados, caderno de campo, narrativas, entrevistas, relatórios e fotografias.

Esta pesquisa investiga as dimensões significativas de fenômenos educativos em uma escola. Fiel a esse propósito, a observação se torna um procedimento adequado para “provar profundamente e analisar intensamente o fenômeno que constitui o ciclo vital da unidade a fim de estabelecer generalizações acerca da mais ampla população a que pertence tal unidade” (Cohen; Manion, 1990, p. 164).

Para investigar essa rede de significações selecionou-se como lócus de investigação a escola municipal de educação básica Antônio Joaquim de Arruda em Várzea Grande. Após os trâmites legais decorridos, iniciou-se a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Os critérios foram: a) o aluno apresentar deficiência intelectual (identificada pela escola); b) os alunos frequentarem os anos iniciais do ensino fundamental; c) a família autorizar a participação do aluno; d) a criança consentir sua participação; e) a professora e auxiliar permitirem a presença da pesquisadora em todos os ambientes em que a criança estiver, inclusive a sala de aula. A professora da sala de recurso multifuncional apontou 3 (três crianças) que atendiam aos critérios e iniciou-se a observação destes sujeitos no contexto escolar. Realizei 25 observações em um período de 8 (oito) meses, compreendido entre abril e dezembro de 2015. Cada observação apresentou um período médio de 3 a 4 horas.

Inicialmente escolhi os sujeitos primários, 3 (três) alunos indicados pela escola como pessoas com deficiência intelectual. Sujeitos primários são os participantes que contribuíram com as fontes de informações capazes de fornecer dados relevantes sobre o objeto de estudo. Trata-se dos sujeitos no qual o desenvolvimento humano é o objeto de estudo. Sujeitos secundários são aqueles que estavam diretamente relacionados às práticas sociais escolares dos sujeitos primários. A pesquisa contou com 12 sujeitos, sendo 3 sujeitos primários e 9 sujeitos secundários. Alunos e professores tiveram seus nomes preservados e substituídos por nomes fictícios. Os nomes fictícios dos alunos foram escolhidos por mim e os das professoras sugeridos pelas mesmas. Os alunos investigados desenvolviam suas atividades prioritariamente no período vespertino.

## Sobre entendimentos e possibilidades de análises a partir da teoria do discurso

O contexto escolar não trata apenas do espaço-tempo da escola, mas também um constitutivo de diferenças e de ameaças ao estranho. O antagonismo e a exclusão são constitutivos de todos os discursos e circulam nesse lugar. Os limites antagonísticos, ao mesmo tempo que desestabilizam e subvertem as diferenças, podem no mesmo momento criar uma universalização por meio de lógicas equivalenciais, ou podem igualmente criar um particularismo diferencial. Falando especificamente do contexto da pesquisa, este se configura em um lugar imbuído de lógicas distintas; percebe a lógica da normalidade, da ausência de deficiência, mas também o respeito a condição da pessoa com deficiência, o desejo por mudanças nas práticas profissionais.

Ainda, percebe-se olhares de pena, sussurros de pesar, mas também é perceptível o reconhecimento por identidades que conquistaram de alguma maneira seu direito de estar naquele espaço educativo. Entende-se que o estudo do contexto é uma prática relevante para compreender como as (re) significações operam na construção de sentidos que sustentam os discursos em torno do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual na escola.

O contexto escolar analisado era um espaço constante de negociação de sentidos e tentativas de fixação de significados, um espaço de muitas dúvidas e poucas certezas. Assim o contexto escolar é visto como prática discursiva e os dados coletados apontaram que configuram pelo/entre o significante desenvolvimento humano sentidos que flutuam por três discursos produzidos na arena escolar. Trata-se do discurso da segregação, integração e inclusão. Esses discursos serão evidenciados um a um, analisando quais são os elementos e práticas articulatórias que os sustentam, bem como as posições diferenciais no interior deles.

Ouvir o que os sujeitos dizem, não significa ouvir somente suas narrativas, suas respostas às perguntas, mas igualmente observar suas práticas, seus movimentos, seus silêncios e perceber como as (re)significações operam na construção de sentidos que permitem a produção de diferentes discursos sobre o desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual em contextos educativos. Um contexto educativo é muito rico nas produções discursivas, contudo neste artigo vamos enfatizar as produções discursivas evidenciadas a partir das práticas pedagógicas das TDEEs e das professoras investigadas.

A TDEE Roberta (auxilia a aluna Júlia) disse que a criança tem disposição para as atividades no primeiro momento da aula, então ela faz uma atividade e depois ela deixa ela fazer desenho livre. No segundo momento, ela dá joguinhos pedagógicos, utiliza alfabeto móvel entre outros recursos.

A todo momento a TDEE deixa claro que as atividades da aluna são propostas e elaboradas por ela. Ela se intitula a responsável pedagógica pelo desenvolvimento da criança. A TDEE informa que é formada em Técnica em enfermagem. Afirma que a enfermagem é a arte do cuidar. Então ela adora cuidar das crianças (Caderno de Campo, 1 set. 2015, p. 49-50).

O desenvolvimento humano do aluno com deficiência na sala de aula é conduzido pelo trabalho do professor regente que orienta as profissionais na sala de aula a contribuir com esse processo. A narrativa da TDEE apontou que ela conduz a ação pedagógica desenvolvida com a aluna, mas ela não tem formação pedagógica e, ainda que tivesse, não haveria uma perspectiva inclusiva se a aluna não estivesse partilhando das atividades coletivas destinadas a todos os alunos. Uma prática pedagógica que sustente um discurso inclusivo exige que as atividades pedagógicas sejam preparadas pela professora e respeitem a contextualização temática da turma. Embora, as características de aprendizagem e utilização de instrumentos pedagógicos possam ser diferentes, é necessário que a aluna se sinta como parte daquela turma. A diferença não é um rechaço à participação, à partilha e à interação tão urgente na educabilidade das pessoas com deficiência. Há várias narrativas coletadas, nas quais a TDEE Roberta reafirma sua formação em Enfermagem e a importância dessa formação no trabalho desenvolvido com Maria. Esse pensamento evidencia centralidade numa identidade patológica que precisa de cuidados médicos; reitero que médico não significa do profissional médico, mas do campo da Medicina.

Para Collares e Moysés (1996), o processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de biologização, é bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de conflitos e tensionamentos, a resposta da sociedade é fundamentada na biologização. Na escola, este processo se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer patologias da criança. Essas práticas são chamadas de medicalização do processo ensino-aprendizagem. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. No caso em tela, a condição de técnica em enfermagem sustenta um discurso médico e supõe-se que a profissional de apoio desenvolva um bom trabalho.

Não é uma tentativa de afastar as contribuições do campo da Medicina, tampouco indeferir diálogos, o que se defende é uma delimitação dos saberes que competem a cada campo. Isso não significa estabelecer fronteiras rígidas e impenetráveis, ao contrário, é perceber a necessidade de uma membrana semi-permeável que consiga manter as características e atuação de cada campo. No contexto escolar os papéis dos sujeitos também precisam ser fixados a partir

de suas necessidades. É necessário definir quem é o professor regente e suas atribuições, tal como o que se espera da TDEE. O trecho abaixo demonstra a pouca clareza no exercício desses papéis.

[...] A aluna entrou na sala e ficou circulando entre os corredores. Depois foi sentar-se com o aluno autista que tem um computador. A professora fazia a leitura deleite e iniciou comentários sobre o texto lido. Tentava chamar a atenção de Júlia para suas explicações. Nesse momento, a TDEE chama Júlia e começa a mostrar uma atividade para a aluna desenvolver. A atividade preparada pela TDEE envolvia o traçado de letras. (Caderno de Campo, 1º set. 2015, p. 47).

Esse fragmento sustenta um discurso integracionista em que a estudante está na escola, mas sem as condições adequadas ao seu desenvolvimento. Há de se dizer ainda que a estudante Julia após as férias se ausentou da escola por 30 dias sem quaisquer justificativa por parte da genitora. A ausência de Julia corrobora para um discurso segregacionista, pois um aluno sem deficiência que faltasse 30 dias consecutivos na escola, é possível que, com base no Art. 56, II, do Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola comunicasse o Conselho Tutelar, pois as faltas prejudicariam gravemente o desenvolvimento da aluna. A única providência da escola foi solicitar uma justificativa para a falta da aluna, mas não houve atitude mais drástica, conforme preconiza a lei. Os dados coletados apontam ainda que

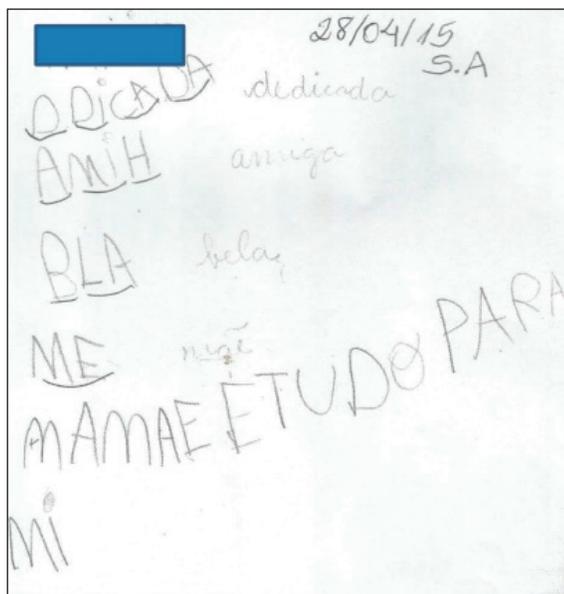
A TDEE mostrou o caderno de Julia e narrou que está ensinando letra cursiva e que a mesma está aprendendo. A TDEE informa que a aluna não sabe letra cursiva e ela poderá ensinar algo novo para Julia. Não é perceptível qualquer planejamento sistemático de aprendizagem. A atividade descrita pela TDEE é traçar as vogais, assinalar as linhas e solicitar que a aluna copie (Caderno de Campo, 20 out. 2015, p. 63).

Os tipos de atividades e a forma como são conduzidas também sustenta os discursos no contexto escolar. A TDEE propõe atividades substituindo o dever da professora na condução das atividades pedagógicas. Os dados apontam que a escola tem seu trabalho de alfabetização norteado pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita.

Segundo a avaliação da professora do AEE, a aluna se encontra em processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A apropriação do SEA se dá pela construção das hipóteses elaboradas pela aprendente que, inicialmente, precisa saber que podemos representar os objetos através da escrita; de imediato a criança não estabelece uma relação entre as formas

gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica). Em seguida, a criança constrói hipóteses de fonetização, percebendo que os sons da fala podem ser notacionados, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese silábica). Posteriormente, compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (hipótese alfabética). Entre esses dois momentos, há um período de transição (hipótese silábico-alfabética) (Coutinho, 2005). Nesta perspectiva, através de um diagnóstico realizado pela professora Dalva, a aluna Julia se encontrava na hipótese silábico-alfabética desde o final do mês de abril.

**Figura 1 – Diagnóstico de hipóteses de aquisição do SEA – Julia**



Fonte: Caderno de Campo (2015).

A escrita da aluna revela que ela conhece o traçado das letras em seu formato de imprensa maiúscula. Diferencia letras e números, demonstra que, para escrever, é necessário um repertório finito de letras, faz uso deste repertório, sem criar símbolos desconhecidos socialmente. A aluna percebe que cada segmento silábico é notacionado, transita entre sílabas que notacionam todas as letras e outras que ainda estão em construção. Para Ferreiro e Teberosky (1999) trata-se da passagem da hipótese silábica para a alfabética.

A aluna precisa incrementar sua escrita a fim de torná-la alfabética e favorecer seu desenvolvimento humano voltado para a aquisição do SEA. Assim, questiona-se como atividades de traçados em letras manuscritas podem ajudar a aluna. Os trabalhos orientados a partir das teorias da Psicogênese sugerem o

uso da letra de imprensa maiúscula, pois o traçado é mais simples, a criança é familiarizada com a escrita de imprensa através de escritos urbanos (planfleto, propaganda, letreiros, etc). É perceptível o início e término da letra, já que sua grafia é isolada uma das outras, isso facilita o processo de reflexão sobre quais e quantas letras são necessárias para escrever as palavras. De tal forma, é sugerido que a letra cursiva seja utilizada quando o aluno já “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

É importante dizer que durante as observações, a professora regente nunca dirigiu-se a estudante tão pouco demonstrou o preparo de atividades pedagógicas para a mesma. O atendimento pedagógico fora designado para a TDEE que não tinha formação pedagógica adequada para orientar o processo pedagógico da estudante. Os discursos que sustentam as práticas em torno do desenvolvimento da aluna perpassam também pelo fato da sala de aula contar com 28 alunos frequentes, sendo que, deste total, havia Julia com deficiência intelectual e Heitor com autismo. Havia na sala um número relevante de crianças com dificuldades de aprendizagem. Assim, construir discursos de inclusão vai para além da prática pedagógica, é um trabalho construído pela Secretaria de Educação que precisa orientar e dar condições de trabalho para a professora; da gestão escolar, de impedir o funcionamento de turmas com um número de matrículas que inviabilize a ação pedagógica. Portanto, são necessários diferentes atores para construir um discurso inclusivo.

É possível perceber diferentes posicionamentos discursivos no contexto escolar entre as TDEEs,

A TDEE acompanha os alunos de maneira itinerante, não está voltada somente para a aluna autista e Maria. Ela inicia o trabalho com Maria e Pedro. Os materiais de trabalho foram destinados pela professora, a TDEE executa a atividade orientada pela professora. A TDEE se esforça para impor regras e fazer com que MARIA, a aluna autista e Pedro a obedeça algumas regras de comportamento. A professora explica o conceito científico de fronteira e faz explicações pertinentes a essa temática. A TDEE busca compreender o que Maria, Pedro e Alice sabem a respeito do tema. Ao final da discussão pede que os alunos escrevam no alfabeto móvel uma palavra discutida no contexto da explicação da professora [...] (Caderno de Campo, 25 ago. 2015, p. 43).

É perceptível que a TDEE trabalha à sua maneira as orientações da professora; a forma como ela desenvolve as atividades é particular, mas as orientações pedagógicas gerais são aquelas traçadas pela profissional docente a

partir do seu planejamento. Destinar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual a uma TDEE, ainda que ela seja licenciada em Geografia, é afastar da professora seu compromisso com a educação de todos. No momento do planejamento, a TDEE pode sugerir atividades, enriquecendo o plano de aula. A construção do plano de aula é uma obrigação da professora regente, mas pode ser construído coletivamente pelas profissionais que atuam com o aluno de forma colaborativa.

A TDEE não está na sala, contudo Maria participa normalmente da aula. Tenta realizar as atividades propostas pela professora. Quando a professora solicita Maria que a turma informe o nome de um personagem folclórico, a aluna Maria responde imediatamente Iara. A TDEE chega e senta perto da aluna Maria. Pergunta para a criança o que a professora pediu que ela fizesse, ela fala que a professora pediu que copiasse o cabeçalho e que não conseguiu copiar. A TDEE começa a ajudar Maria a escrever o cabeçalho, soletrando as letras necessárias. O aluno Pedro copia sozinho. A professora inicia uma explicação sobre o folclore, todas as crianças se voltam para a professora. A TDEE interrompe a cópia e solicita que Maria preste atenção. A professora destina perguntas para Maria que acerta as 159 respostas. Pedro não consegue responder as perguntas feitas pela professora (Caderno de Campo, 1º set. 2015, p. 47-48).

O ensino regular tem um histórico recente envolvendo auxiliares de pessoas com deficiência, portanto, muitas são as dúvidas que envolvem o trabalho dessa profissional. Uma das dúvidas que surge se refere à presença da TDEE ao lado da criança. O lugar da TDEE não é fixo, é coordenado pela ação pedagógica planejada para a turma na qual haverá atividades contextualizadas, voltadas para os alunos com deficiência intelectual. A professora explicará sobre a execução da atividade que a aluna com deficiência desenvolve sozinha. Em algumas atividades, como foi o caso da cópia do cabeçalho, a criança pode contar com a ajuda da TDEE, que buscará formas de auxiliar a criança, mas nunca realizar a atividade para a mesma.

A TDEE precisa ter cuidado para que a criança não se torne dependente de sua presença, ao contrário disso, o ideal é que, ao longo do tempo, não precise desta auxiliar no contexto escolar. A ausência da TDEE na sala de aula demonstrou que a aluna desenvolve suas atividades independente de sua presença. Isso não torna a profissional descartável, ao contrário, isso demonstra que os processos de educabilidade oferecidos à aluna permitem que a mesma desenvolva as atividades mesmo sem a TDEE. São atitudes importantes para um discurso inclusivo, pois é inconcebível construir um processo educativo no qual a criança realize suas atividades escolares na presença deste ou daquele profissional O que motiva a presença da TDEE na

escola é a condição enfrentada pelo aluno, contudo, cabe acreditar e construir uma ação pedagógica em que o aluno se desenvolva o suficiente a fim de não precisar deste recurso humano. Um outro episódio aponta que, embora a aluna desenvolva as atividades sozinha, há momentos em que ela depende da TDEE para a realização de suas atividades.

As ações na/da escola são ações políticas produzidas a partir de discursos que, muitas vezes, se constituíram fora da escola. A permanência da TDEE na escola depende da autorização da Secretaria Municipal de Educação. O que precisa ficar claro é que a escola precisa ser protagonista na decisão da permanência da TDEE no auxílio das práticas do aluno. A escola precisa apontar com competência os motivos que justificam a presença da auxiliar, cabendo à Secretaria de Educação averiguar tais informações; mas, fora do contexto escolar, onde há diferentes sujeitos e situações, é difícil afirmar sobre a necessidade ou não das auxiliares.

É relevante discutir a narrativa de uma TDEE da escola que, embora não auxiliasse diretamente os sujeitos da pesquisa, tem uma narrativa que destoa das demais.

A auxiliar afirma que o aluno autista, colega de sala de Maria, não deveria estudar nessa escola, pois além dele não aprender nada ainda atrapalha os outros alunos e só faz o que quer (Caderno de campo, 1º set. 2015, p. 47).

O objetivo dessa fala é mostrar o quão antagônicos são os discursos produzidos nos espaços. A função de TDEE pressupõe um discurso inclusivo, assim como o desejo de exercer a função também, contudo a fala da TDEE mostra um discurso segregacionista. A força antagônica desta fala impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo inclusivo. A escola enquanto campo de discursividade produzirá esses diferentes discursos.

A busca é por hegemonizar um discurso inclusivo, mas que nunca será final. O que acontece no caso do antagonismo é algo completamente diferente do que se expressa nele, não se trata da identidade envolvida, mas da impossibilidade de constituí-la. A força que antagoniza nega a identidade no sentido mais estrito do termo (Laclau, 2000, p. 34).

A continuação da análise se dá em torno das práticas pedagógicas das professoras regentes em sala de aula. Conforme já anunciado anteriormente, não há registros de interação pedagógica entre a professora Betânia e a aluna Julia. A ação pedagógica era atribuída à TDEE. Assim nossas análises se concentraram nas práticas desenvolvidas pela professora Cléo.

A sala de aula da professora Cléo apresentava uma média de 21 alunos, incluindo Pedro, Maria e Alice (uma aluna com autismo). A professora regente Cléo contava com o apoio da TDEE Cris.

Na sala de aula da professora Cléo a aluna Maria tinha atividades diferenciadas, mas ligadas ao contexto, o aluno Pedro desenvolvia as mesmas atividades que a turma (Caderno de Campo, 29 abr. 2015, p. 15).

Pensar as práticas pedagógicas como implicadoras no processo de desenvolvimento humano requer pensar que tais práticas são constituintes e constituidoras das condutas individuais e coletivas. Nesse sentido, é possível enxergar que as práticas da professora Cléo tensionam uma prática educativa padronizada a todos os alunos. O padrão opera a partir do normativo. “A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal. Isso significa que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada” (Lopes; Fabris, 2013, p. 42).

Para Laclau, o normativo depende da estrutura de explicação dos fenômenos sociopolíticos construída. Nesse sentido, o normativo não é um normativo ideal, vinculado a uma situação hipotética. Trata-se de um normativo limitado por restrições estruturais, porém existente ontologicamente (Mendonça; Rodrigues, 2014).

A professora utilizou livro didático de matemáticas com os alunos de toda a turma. Selecionou um conteúdo no livro para Maria. A aula trabalha conteúdos ligados a Matemática. A aluna usa tampinhas de garrafas para fazer as atividades de adição no livro didático (Caderno de Campo, 13 jul. 2015, p. 40).

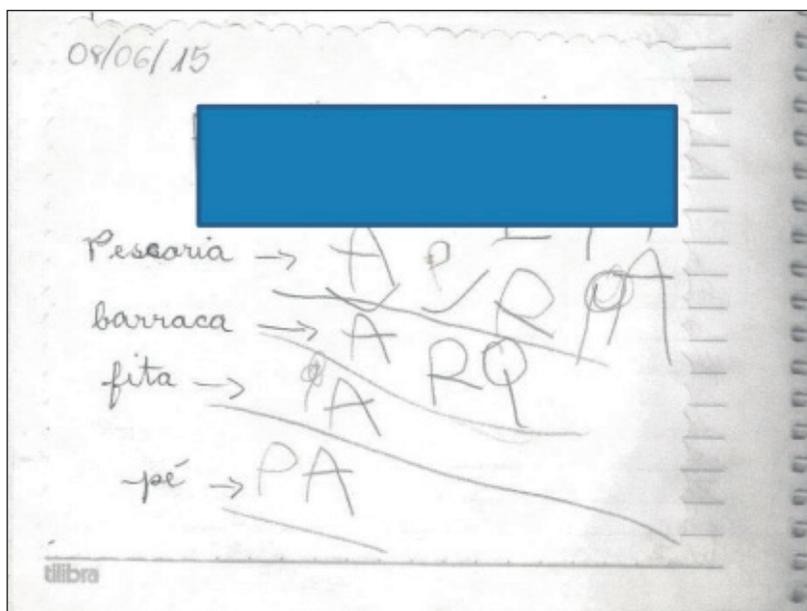
O uso de materiais didáticos que são especialmente concebidos para fins da educação, tais como livros didáticos, jogos matemáticos e materiais concretos precisa ser analisado mais profundamente, a fim de não recair em um empirismo que não contribui para a construção dos aspectos racional e abstrato que são inerentes ao ensino da matemática. Os materiais didáticos, por si só, não garantem desenvolvimento ao aluno, mas se os materiais forem usados como elementos capazes de estabelecer alguma relação entre os objetivos do ensino da Matemática e os resultados tornam-se instrumentos de desenvolvimento (Pereira; Oliveira, 2016).

Percebe-se que a professora Cléo buscou utilizar os materiais disponíveis para experimentar formas diferenciadas de engajamento da aluna na atividade coletiva, propiciando meios para que a aluna resolvesse a atividade,

aumentando suas possibilidades de resolução através do uso de tampinhas de garrafa. As observações apontam a intencionalidade e, portanto, decisão de construir uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da aluna, tensionando práticas sustentadas pela igualdade.

Cabe ressaltar que a escola e a professora têm seus trabalhos norteados pelo uso das teorias ligadas à psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Quanto à atividade de escrita, a aluna se encontra no nível silábico com valor sonoro, conforme diagnóstico psicogenético fornecido pela professora Dalva.

**Figura 2 – Diagnóstico de hipóteses de aquisição do SEA – Maria**



Fonte: Caderno de Campo (2015).

De acordo com o diagnóstico, a aluna constrói hipóteses de fonetização da escrita, inicialmente, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras, e percebe que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra. Ela desenvolveu a hipótese de que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados. De tal forma a aluna usa uma letra fita, utilizou IA, uma vogal para cada sílaba presente na palavra. Ao grafar as vogais presentes na palavra a aluna pode ser considerada uma silábica vocálica, mas o uso de consoantes implica também em um desenvolvimento silábico consonantal, mostrando-se hábil no uso de

vogais e consoantes, mostrando-se em uma hipótese silábica de qualidade (Coutinho, 2005).

Diante da análise exposta, é possível buscar atividades mais específicas quanto às hipóteses de desenvolvimento apresentadas pela aluna. A teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe permitiu a investigação de práticas forjadas em um campo de discursividade marcado por discursos em disputa. Uma análise que tentou “exacerbar o potencial antagônico que existe na sociedade” (Mouffe, 2011, p. 10).

Dessa forma, a teoria do discurso é *devenir*, é um processo de construção e constituição *stricto sensu*, associada a discursos em disputa em determinado contexto. De tal modo, é possível assumir uma perspectiva discursiva em torno das práticas desenvolvidas na escola, produzidas pelo movimento de produção de sentidos e fixação de significação no contexto escolar. No contexto social vivenciado pelos sujeitos articulam-se o mundo dos objetos, das palavras e das práticas. É uma noção relacional que implica em precariedade e contingência constitutiva, pois não importa a existência física ou biológica dos seres e objetos, mas sua existência dotada de significado, dimensionada dentro de um campo discursivo.

Nas análises, compreendeu-se discurso como um conjunto sistemático de relações, que constituiu a posição dos sujeitos como agentes sociais. Essas relações são articuladas por elementos que têm sua identidade modificada nessa totalidade estruturada. Essa totalidade é suturada e contingente, pois a ausência de significados transcendentais amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação (Laclau, 2000; Laclau; Mouffe, 2015).

## Considerações finais

A pesquisa buscou elementos que demonstrassem o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual, evidenciando a inclusão dos estudantes ou a ausência de desenvolvimento e conseqüentemente a segregação ainda que o estudante estivesse frequentando a escola. Contudo, o que surgiu nesse processo investigativo foi a complexidade de um social pulsante que destoava de qualquer simplismo. A infinitude do social produz um sistema estrutural limitado, sempre rodeado por um excesso de sentidos. Sentidos que, ao serem lançados nas teias de significação social, possibilitam diferentes discursos e nunca verdades finais.

A inclusão, tal como qualquer outra categoria teórica que implique em uma verdade absoluta e final, não existe, portanto, a inclusão também é uma impossibilidade fática. Uma análise da educação especial a partir da teoria do discurso propôs a compreensão do político, enquanto “referência a uma

dimensão de antagonismo que pode adotar diversas formas e pode surgir em diversas relações sociais. É uma dimensão que nunca poderá ser erradicada” (Mouffe, 2014, p. 22).

Nesse sentido, esta pesquisa não traz dados diferentes daqueles já publicados há pelo menos uma década no campo da educação especial, contudo, o que esta pesquisa traz de inovador é a forma de olhar o contexto escolar. Era um desejo inicial de obter uma palavra final sobre o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual, a fim de provar a hipótese de que os alunos com deficiência intelectual estão inclusos. Não obstante, a pesquisa apontou caminhos menos universais e aprofundou os olhares a fim de compreender que o desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual exige uma análise política que postula uma multiplicidade de lugares e formas, nos quais é possível presenciar, capturar, identificar as práticas que, por sua vez, constituem as políticas.

Esse olhar dá protagonismo e possibilidade de mudanças, refutando um determinismo a partir da máquina estatal. A escola compõe o Estado, mas não é determinada por ele. Reconhecer a escola como espaço político e de produções de políticas qualifica dinâmicas de mobilização, lutas e disputas como ações políticas dos sujeitos que compõem esse ou outro discurso. Embora haja um desejo pela construção de uma escola inclusiva, isso não é uma condição definitiva nem tampouco permanente, é necessário mais que um desejo de incluir, é preciso uma análise precisa de como os elementos se articulam para sustentar esse ou aquele discurso.

Diante do estudo realizado, posso afirmar, mesmo que contingencialmente, que a condição fisiológica que ocasiona a deficiência intelectual é uma condição inerente a alguns seres humanos, contudo, a produção da deficiência implica em atribuição de sentidos e fixação de significados que são construídos socialmente. Embora a escola tenha apontado que o aluno Pedro tenha deficiência intelectual, não houve preocupação em classificá-lo, pois, independente das características humanas, o mais importante é oferecer as ações necessárias para que ele se desenvolva. Isso é válido para todos os sujeitos da pesquisa, não é interessante e nem possível mensurar quantitativamente o seu desenvolvimento. A necessidade é de empenhar forças e saberes para construir práticas em torno de sentidos favoráveis ao seu desenvolvimento.

De tal modo, a análise proposta nos mostrou que é possível subverter as práticas de significação, já que estas são construídas e não dadas a priori. O que se pode dizer é que as significações em torno da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento são contingenciais e fluídas, estão inseridas em discursos que disputam constantemente a hegemonização de

sentidos. Cabe, a todos que acreditam na inclusão da pessoa com deficiência intelectual, sublimar esses conceitos solidificados, atribuindo sentidos que favoreçam a identidade da pessoa com deficiência, assim como a produção de discursos inclusivos.

Por se tratar de uma teoria política, os estudos realizados a partir da teoria do discurso afastam possibilidades de uma inclusão de todos os sujeitos, afinal a sociedade é impossível e a inclusão de todos os sujeitos também. O que se espera são práticas que reconheçam a circulação de produção de diferentes discursos na escola, afastando os binarismos de inclusão/exclusão. A inclusão é um horizonte a ser perseguido, mas nunca será alcançado totalmente, porque os discursos de segregação e integração vão igualmente circular, podendo futuramente surgir outras produções discursivas impedindo uma totalidade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; PRIETO, R. G. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, Florianópolis, **Anais** [...] 2015.

COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de investigación educativa**. Madrid, Espanha: La Muralla, 1990.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? In: MORAIS, A. G.; ALBURQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAMICO, J. G. S. Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França). **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAMICO, J. G. S.; KLEIN, C. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

KLEIN, C. Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

CLIFFORD, J. **Itinerários transculturales**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1999.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M.; FABRIS, E. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIMA, V. C. O. **Alunos abjetos**: etnografia da inclusão numa escola municipal de Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2016.

LIMA, V. C. O. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2014.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2011.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

PAN, M. **O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpx, 2008.

PEREIRA, J. S.; OLIVEIRA, A. M. P. O. Materiais manipuláveis e engajamento de estudantes nas aulas de matemática envolvendo tópicos de geometria. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 99-115, 2016.

REYNOSO, C. (org.). **El surgimento de la antropología pos-moderna**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2003.

ROCHA, J. S. **Castigo e Crime**: Adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOUTHWELL, M. Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. In: TELLO, C. (org.). **Política y epistemología de la investigación educativa**. Buenos Aires, Argentina: s/ed. (en prensa), 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. 2. ed. Madrid, Espanha: Machado, 2012.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Aluno com deficiência intelectual 17, 191, 195, 198, 203, 208

Ambiente on-line 23, 26, 83

Aprendizagem 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 79, 80, 83, 84, 91, 99, 103, 112, 116, 122, 125, 129, 130, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 193, 194, 199, 200, 202, 203

AVA 16, 46, 129, 130, 132, 136, 137, 138, 143, 146, 152

## C

Campo ideológico 89

Ciberespaço 13, 14, 19, 22, 25, 27, 139

Códigos transicionais 14, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 68

Comunidades virtuais de aprendizagem 21

Cultura africana 88, 90

Cultura Digital 3, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 68, 69, 70, 103, 129, 130, 131, 133, 138, 142, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 160, 161, 164, 165, 169

## D

Desconstrução de narrativas dominantes 89

Desconstrução de pensamentos racializados 15

Desenvolvimento humano 17, 18, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 205, 207, 208

Desigualdades sociais 44, 45, 49, 85, 89

Dinâmicas de gênero 15

Direitos Autorais 15, 16, 47, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127

Direitos civis 89

Diversidade 54, 79, 84, 88, 91, 99, 110, 133, 172

**E**

Educação 3, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 70, 72, 75, 77, 78, 79, 83, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 211

Educação a distância 9, 13, 16, 52, 117, 119, 121, 124, 125, 126, 146, 168

Ensino 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 77, 79, 83, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 116, 117, 119, 121, 123, 125, 126, 127, 132, 136, 137, 142, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 197, 199, 203, 205

Ensino Fundamental 14, 16, 37, 40, 41, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 77, 79, 98, 145, 149, 150, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 166, 169, 171, 173, 178, 191, 197

Ensino Remoto 16, 28, 43, 112, 119, 123, 125

Estudantes 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 93, 104, 111, 112, 129, 130, 132, 133, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 163, 164, 165, 172, 173, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 207, 211

**F**

Formação continuada de professores 91

Formação de professores feministas antirracistas 15, 75

**I**

Inclusão 18, 44, 45, 47, 68, 100, 113, 115, 123, 137, 144, 166, 167, 175, 176, 178, 184, 198, 202, 207, 209, 210, 211

Inep 97, 108

**L**

Lei dos Direitos Autorais 16, 112

LêTece 10, 13, 19, 53, 75, 95, 111, 129, 171, 176, 191

Letramentos digitais 15, 16, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 90, 93, 129, 130, 131, 132, 134, 137, 138, 139, 142, 143, 146, 147  
Literatura infantojuvenil negra 15, 76, 81, 87, 88, 93

## **M**

Magistério 15, 97, 98, 102, 103, 106, 109, 110  
Mato Grosso 9, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 32, 35, 36, 42, 43, 45, 51, 52, 53, 72, 75, 78, 83, 87, 93, 95, 103, 106, 108, 110, 111, 112, 124, 125, 129, 132, 142, 146, 149, 150, 169, 171, 173, 174, 187, 188, 189, 191  
Matriz africana 89, 90  
Mediação tecnológica na aprendizagem 21  
Método STEAM 17, 171, 185  
Mito da democracia racial 88

## **O**

Obras literárias infantis 91

## **P**

Pedagogia 16, 19, 53, 65, 92, 95, 109, 111, 129, 130, 132, 133, 136, 142, 146, 156, 159, 169, 171, 191  
Perspectiva feminista 15, 95, 102, 103, 104  
Prática Docente 17, 79, 102  
Práticas pedagógicas 14, 15, 17, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 75, 78, 79, 80, 83, 85, 87, 88, 90, 93, 95, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 154, 173, 175, 176, 177, 178, 185, 192, 198, 204, 205  
Preconceitos históricos 99  
Processo educativo 9, 14, 27, 35, 203  
Produção de conhecimento 89, 160, 164  
Produções discursivas 14, 17, 54, 55, 65, 191, 195, 198, 210  
Professores 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 27, 29, 30, 31, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 75, 78, 79, 83, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 98, 105, 112, 115, 119, 120, 121, 122, 129, 130, 136, 139, 145, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 179, 180, 189, 197

## **R**

Racismo 53, 54, 58, 68, 70, 71, 87, 88, 89, 90, 91

Rede pública 15, 17, 35, 37, 79, 129, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 161  
Redes sociais 10, 14, 23, 39, 45, 53, 56, 60, 65, 66, 69, 71, 72, 76, 80, 82, 84, 137, 139, 140, 141  
Relação entre gênero, raça e classe 89  
Revisão Sistemática de Literatura 15, 16, 111, 112, 113, 124, 126

## S

Sala de aula 11, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 33, 36, 38, 39, 43, 44, 46, 47, 49, 51, 79, 80, 100, 103, 106, 109, 121, 150, 153, 159, 161, 162, 165, 166, 189, 197, 199, 202, 203, 204, 205  
Sexismo 53, 54, 71, 89  
STEAM 13, 17, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189

## T

Tecnologias digitais 13, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 49, 50, 76, 79, 81, 82, 91, 92, 112, 129, 130, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 149, 160, 168

## U

UFMT 13, 15, 19, 20, 35, 41, 51, 75, 95, 103, 108, 111, 129, 130, 132, 133, 136, 146, 149, 171, 176, 191

## V

Vygotsky 14, 20, 21, 24, 26, 30, 32, 33

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# Educação, Tecnologias e Formação

Práticas e pesquisas na/da cultura digital

As reflexões sobre a relação entre Educação, Tecnologias e Formação na/da cultura digital abarcam, sem dúvida, temática atual, candente e complexa pelas polaridades que suscita. As pesquisas aqui publicadas implicam em realidades que desafiam, no âmbito da investigação científica, a (re)pensar práticas e vivências cotidianas no/do campo educacional. Como se nota, ao longo da obra, as pesquisas apresentam tessituras que compelem a pensar sobre presentes e futuros da Educação nas tramas da cultura digital. Problematizar as realidades vivenciadas pelos/as professores/as, como as aqui trabalhadas, implica reconhecer as incertezas sobre a cena educacional eivadas pelas contradições que marcam pontos de inflexão nos/para os processos de formação. Em cada texto, os fios dos processos de ensino-aprendizagem, trançados contemporaneamente, envolvem reconhecida importância social. Diante do necessário debate sobre a temática e de pesquisas oriundas do campo educacional, espera-se que a presente coletânea se configure como referencial teórico valioso para futuras investigações que explorem a Educação, a cultura digital a formação docente e as tecnologias, bordadas pelo viés democrático e emancipatório. Lembrando que para tecer um amanhã, remetendo à poética de João Cabral de Melo Neto, carece-se de muitos galos/pesquisas/docências...



ISBN 978-65-251-7071-8



9 786525 170718