

SHIRLEIDY DE SOUSA FREIRE
HAROLDO NASCIMENTO DA CRUZ
MARCOS VINÍCIUS BARROS DE OLIVEIRA
LUCIANA MONTEIRO DOS SANTOS
ADNA CAETANO E SILVA MOREIRA



PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

6ª EDIÇÃO



SÃO PAULO | 2025

SHIRLEIDY DE SOUSA FREIRE
HAROLDO NASCIMENTO DA CRUZ
MARCOS VINÍCIUS BARROS DE OLIVEIRA
LUCIANA MONTEIRO DOS SANTOS
ADNA CAETANO E SILVA MOREIRA



PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

6ª EDIÇÃO



SÃO PAULO | 2025

6.^a edição

Organizadores

Shirleidy de Sousa Freire
Haroldo Nascimento da Cruz
Marcos Vinícius Barros de Oliveira
Luciana Monteiro dos Santos
Adna Caetano e Silva Moreira

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

ISBN 978-65-6054-206-8



Organizadores

Shirleidy de Sousa Freire
Haroldo Nascimento da Cruz
Marcos Vinícius Barros de Oliveira
Luciana Monteiro dos Santos
Adna Caetano e Silva Moreira

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

6.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2025

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P474 Pesquisas inovadoras em educação [livro eletrônico] / Organizadores Shirleidy de Sousa Freire... [et al.]. – 6.ed. – São Paulo, SP: Arché, 2025.
166 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-6054-206-8

1. Tecnologias educacionais. 2. Inteligência artificial na aprendizagem. 3. Mídias digitais. 4. Neurociência aplicada à educação. I. Freire, Shirleidy de Sousa. II. Cruz, Haroldo Nascimento da. III. Oliveira, Marcos Vinícius Barros de. IV. Santos, Luciana Monteiro dos. V. Moreira, Adna Caetano e Silva.

CDD 371.39

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright* © 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos, Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne uma coletânea de pesquisas acadêmicas que refletem sobre diferentes dimensões da educação global em diálogo com contextos históricos, sociais, tecnológicos e culturais. Cada capítulo propõe uma análise crítica e fundamentada sobre aspectos essenciais da prática educacional contemporânea, oferecendo ao leitor uma visão ampla das múltiplas camadas que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro capítulo, “O Português no Brasil: a gramática como instrumento de ampliação das políticas da colonização portuguesa no território brasileiro durante o período colonial”, somos levados a compreender como a língua foi usada como ferramenta de dominação, institucionalização e homogeneização cultural na formação da identidade linguística brasileira.

No segundo capítulo, os autores exploram os desafios e as oportunidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase em três eixos fundamentais: evasão escolar, formação continuada docente e metodologias ativas no ensino de ciências. A partir de uma pesquisa bibliográfica atualizada, discute-se a necessidade de políticas públicas mais eficazes e práticas pedagógicas sensíveis à realidade desses sujeitos.

O terceiro capítulo, por sua vez, trata da “Educação na Era Digital”, destacando o potencial das mídias e da linguagem visual no processo educativo. A autora propõe um ensino mais dinâmico, acessível e alinhado às habilidades do século XXI, reforçando o papel da literacia digital como competência essencial.

Na sequência, o quarto capítulo analisa as transformações da

educação na contemporaneidade diante da nova geração de estudantes. A partir do conceito de “modernidade líquida” de Bauman, é discutida a necessidade de uma abordagem mais flexível, centrada no aluno e em consonância com os desafios trazidos pela sociedade digital.

O quinto capítulo aborda as relações entre gestão escolar e corpo docente, evidenciando como o relacionamento interpessoal e a valorização da autoestima do professor impactam diretamente no ambiente escolar e na qualidade do ensino. A gestão democrática e participativa surge como um caminho promissor para o fortalecimento da prática docente.

O sexto capítulo investiga as limitações espaciais para a prática da Educação Física escolar. A partir de um estudo de caso na cidade de Manaus, os autores discutem os impactos da ausência de infraestrutura adequada e propõem alternativas viáveis para assegurar o direito à educação física de qualidade.

O sétimo capítulo investiga linguagem digital e multiletramentos, especialmente com as novas formas de ler e escrever no século XXI, além disso, analisa como os multiletramentos estão sendo abordados no ensino de língua portuguesa frente às transformações da cultura digital. A pesquisa defende a integração crítica das linguagens digitais ao currículo, valorizando as experiências comunicativas dos estudantes e promovendo um ensino mais atual e significativo.

Esta obra busca, portanto, contribuir para o debate educacional atual, oferecendo análises teóricas e práticas que possam inspirar gestores, professores, pesquisadores e estudantes na construção de uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora.





A presente coletânea reafirma a complexidade dos desafios enfrentados pela educação brasileira, ao mesmo tempo em que aponta

caminhos possíveis para sua transformação. Dos processos históricos de colonização linguística à reconfiguração das práticas pedagógicas diante da era digital, passando pela valorização do docente e pela inclusão de jovens e adultos, cada texto revela a urgência de repensarmos o papel da escola, da linguagem, do espaço e das metodologias na formação de sujeitos autônomos e conscientes.

A diversidade temática apresentada não apenas amplia o repertório acadêmico, como também convida à ação: repensar, reconstruir e inovar. Esperamos que estes estudos inspirem reflexões, debates e motivem práticas que contribuam para uma educação cada vez mais democrática, equitativa e alinhada com as exigências do nosso tempo.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	14
O PORTUGUÊS NO BRASIL: A GRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE AMPLIAÇÃO DAS POLÍTICAS DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO DURANTE O PERÍODO COLONIAL	
Dayana Dias Assis	
 10.51891/rease.978-65-6054-206-8-01	
CAPÍTULO 02	42
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	
Neila Aparecida da Cruz	
Joyngle da Silva Lima	
Manoel Pessoa da Silva	
Joéliton Benvinda de Lima	
Elaine Ribeiro de Oliveira	
 10.51891/rease.978-65-6054-206-8-02	
CAPÍTULO 03	65
EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: O POTENCIAL DAS MÍDIAS E DA LINGUAGEM VISUAL NO ENSINO	
Adna Caetano e Silva Moreira	
 10.51891/rease.978-65-6054-206-8-03	
CAPÍTULO 04	78
A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E A NOVA GERAÇÃO DE ALUNOS	
Gislaine dos Santos Caires Mattos	
 10.51891/rease.978-65-6054-206-8-04	
CAPÍTULO 05	90
GESTÃO ESCOLAR E O CORPO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL PERANTE A AUTOESTIMA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL PINTOR CÂNDIDO PORTINARI NA CIDADE DE MANAUS-AM/BRASIL, ANO 2022	
Ivis Cabral Rodrigues	
Cecilia Santos de Medina	



10.51891/rease.978-65-6054-206-8-05

CAPÍTULO 06113

O ESPAÇO DISPONÍVEL PARA AS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO, MANAUS-
AMAZONAS, NO ANO DE 2022

Célio Roberto Ribeiro da Silva

Simone Cecília Paoli Ruiz

Ivis Cabral Rodrigues



10.51891/rease.978-65-6054-206-8-06

CAPÍTULO 07136

LINGUAGEM DIGITAL E MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE
LER E ESCREVER NO SÉCULO XXI

Teresa Helena Batelli de Oliveira

Luciana Sousa Teixeira Alarcão

Mille Anne Ribeiro da Silva



10.51891/rease.978-65-6054-206-8-07

ÍNDICE REMISSIVO160

CAPÍTULO 01

O PORTUGUÊS NO BRASIL: A GRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE AMPLIAÇÃO DAS POLÍTICAS DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO DURANTE O PERÍODO COLONIAL

Dayana Dias Assis

O PORTUGUÊS NO BRASIL: A GRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE AMPLIAÇÃO DAS POLÍTICAS DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO DURANTE O PERÍODO COLONIAL

Dayana Dias Assis¹

RESUMO

O contato entre povos colonizadores e nativos nos primeiros dois séculos da chegada de Cabral, segundo Dias (1996), foi marcado por questões inerentes à língua. Guimarães e Orlandi (2001, p. 21) afirmam que, a partir daquele contexto, a língua portuguesa começou a ser falada em um novo espaço-tempo. Assim, a colonização linguística é, segundo Bethania Mariani (2004), uma prática que decorre da ordem de um acontecimento, o qual produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado e, além disso, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas em contato (dos nativos e colonizadores), bem como rupturas em processos semânticos estabilizados. Neste trabalho, temos por objetivo apresentar, panoramicamente, o processo de instrumentalização da gramática da língua portuguesa na colonização linguística do Brasil, como também, a posteriori, o seu processo de institucionalização, durante o período colonial, à luz da Historiografia linguística. Para tanto, utilizamos como suporte teórico: “Colonização Linguística”, de Bethania Mariani (2004), “Os sentidos do Idioma Nacional”, de Luiz F. Dias (1996), “A língua portuguesa no Brasil”, Eduardo Guimarães (2005), “História das Ideias Linguísticas-Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional”, de Eduardo Guimaraes e Eni P. Orlandi (2001), entre outros. Ao refletirmos sobre a formação histórica da colônia brasileira, devemos considerar a materialidade das histórias dos sentidos das línguas (do colonizador e dos nativos) e a memória do modo como ambas se modificaram em função da própria colonização linguística. Focalizaremos nossa análise em um texto, que foi institucionalizado no Brasil colonial, de

¹Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.

modo coercitivo e impositivo, chamado de Diretório dos Índios (1757), o qual obrigava as duas modalidades do português (escrito e falado) fossem exatamente ensinadas nos moldes da gramática portuguesa vigente na corte. Guimarães (2005) destaca que, tal documento teve como objetivo principal a completa integração dos indígenas à sociedade portuguesa, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural. Para compor esta análise, utilizamos os princípios metodológicos da Historiografia Linguística, estruturados por Koerner (1996), privilegiando o princípio da contextualização. Consoante ao exposto, é possível verificar que os efeitos ideológicos de tal processo se materializaram, em conformidade com processo de colonização linguística, a qual supõe a imposição de ideias linguísticas vigentes na metrópole, do ponto de vista de um ideário colonizador da Coroa, o qual vinculou língua e dominação em um projeto único no Brasil. Desta forma, podemos afirmar que o conhecimento produzido sobre a língua portuguesa na colônia- mesmo que figurasse apenas na esfera textual, com limitadas produções de gramáticas e dicionários(focadas no ensino do português)-, durante o período de regência lusitana, empenhou-se em universalizar o português de Portugal, como norma a ser seguida no Brasil; já que, somente no século XIX, houve a efervescência vanguardista de produção gramatical focada no ensino da nação e língua portuguesa que chamamos de brasileira.

Palavras-chave: Colonização Linguística. Institucionalização. Português no Brasil. Historiografia Linguística.

ABSTRACT

According to Dias (1996), contact between colonizers and native peoples in the first two centuries after Cabral's arrival was marked by issues inherent to language. Guimarães and Orlandi (2001, p. 21) state that, from that context, the Portuguese language began to be spoken in a new space-time. Thus, linguistic colonization, according to Bethania Mariani (2004), is a practice stemming from the order of the event, which produces modifications in linguistic systems that had been developing separately. Furthermore, it causes reorganizations in the linguistic functioning of the languages in contact (those of natives and colonizers), as well as ruptures in stabilized semantic processes. In this paper, we aim to present a panoramic view of the process of linguistic colonization of Portuguese in

Brazil, as well as, subsequently, its institutionalization during the colonial period, in light of Linguistic Historiography. For this purpose, we utilized as theoretical support: “Colonização Linguística” by Bethania Mariani (2004), “Os sentidos do Idioma Nacional” by Luiz F. Dias (1996), “A língua portuguesa no Brasil” by Eduardo Guimarães (2005), “História das Ideias Linguísticas-Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional” by Eduardo Guimarães and Eni P. Orlandi (2001), among others. When reflecting on the historical formation of the Brazilian colony, we must consider the materiality of the histories of the meanings of languages (of the colonizer and the natives) and the memory of how both were modified due to linguistic colonization itself. We will focus our analysis on a text, coercively and imposingly institutionalized in colonial Brazil, called the “Diretório dos Índios” (1757), which mandated that the two modalities of Portuguese (written and spoken) be taught exactly according to the Portuguese grammar prevalent at court. Guimarães (2005) highlights that this document’s main objective was the complete integration of indigenous peoples into Portuguese society through a series of cultural homogenization mechanisms. To compose this analysis, we used the methodological principles of Linguistic Historiography, structured by Koerner (1996), privileging the principle of contextualization. Consistent with the above, it is possible to verify that the ideological effects of such a process materialized in conformity with the process of linguistic colonization, which presupposes the imposition of linguistic ideas prevalent in the metropolis, from the perspective of a colonizing ideology of the Crown, which linked language and domination in a single project in Brazil. Thus, we can affirm that the knowledge produced about the Portuguese language in the colony — even if it only appeared in the textual sphere, with limited productions of grammars and dictionaries (focused on teaching Portuguese) — during the period of Lusitanian regency, strove to universalize the Portuguese of Portugal as the norm to be followed in Brazil. Only in the 19th century was there a vanguard effervescence of grammatical production focused on the teaching of the nation and Portuguese language that we call Brazilian.

Keywords: Linguistic Colonization. Institutionalization. Portuguese in Brazil. Linguistic Historiography.

INTRODUÇÃO

Neste texto, iremos abordar o uso da gramática como instrumento de ampliação das políticas da colonização portuguesa no território brasileiro, para tanto, usaremos como metodologia de análise a Historiografia linguística, conforme Batista (2019) amplia em suas obras sobre o método supracitado, juntamente com os conceitos e parâmetros de análise pertinentes à área. Aqui, privilegiaremos algumas de suas observações.

Na pesquisa historiográfica é preciso definir parâmetros externos, (relativos ao contexto de produção de determinada obra ou trabalho) e internos (relativos ao conteúdo que trata de descrição e explicação de fenômenos linguísticos) para a análise dos materiais escolhidos como fontes primárias, para com isso, não se entenda uma divisão rígida entre tais parâmetros, pois o que se coloca é uma observação conjunta da constante relação entre fatores externos e internos.

A pesquisa historiográfica, segundo Batista (2013), deve procurar, na medida possível, correlacionar aspectos externos relacionados às obras com seus aspectos internos, com maior ênfase a um ou outro desses aspectos para a elucidação de determinado problema em destaque. A divisão proposta pelo autor, em parâmetros internos e externos seguem mais o intuito de uma apresentação clara de fatores a serem investigados do que uma posição a ser tomada, de forma separada, na pesquisa. Ou seja, o que se procura são momentos em que se pode evidenciar o cruzamento desses parâmetros, quando, por exemplo, pode-se detectar em que momento determinado fator externo motivou características internas das

obras e dos trabalhos analisados (BATISTA,2013, p. 75).

No entanto, mesmo reconhecendo os parâmetros externos e internos, o tratamento do material de análise ainda pode gerar dúvidas, apesar de ser definido pela execução de três princípios, já tradicionalmente indicados para a análise historiográfica, a partir de concepções desenvolvidas por Konrad Koerner (1996), por esse motivo, qual seria a forma efetivamente adequada de aplicar os princípios da pesquisa historiográfica, Batista (2013, pp. 75-77) propõe observar e aplicar cada um dos princípios das seguintes maneiras:

Princípio de contextualização:

Deve propor uma reconstituição do clima de opinião (o contexto social e histórico, a atmosfera intelectual de determinado período em que certas propostas foram trazidas à discussão) que permitiu a formação, o desenvolvimento, a divulgação e a recepção de um pensamento ou de uma teoria linguística e ainda de propostas de descrição e análise.

Esse princípio é responsável por situar uma obra e seu autor num quadro de reflexão mais amplo, considerando que a produção e a recepção de ideias não se dão de forma isolada, uma vez que os diferentes campos dos estudos da linguagem, exatamente por lidar com o componente que ajuda a definir o homem diante de outras espécies, encontram-se em relação constante com outros horizontes de reflexão sobre o que constitui o homem e sua produção intelectual e social nos diferentes recortes históricos. Encontra-se, nesse princípio, a vocação interdisciplinar que define a Historiografia da Linguística como uma observação analítica sobre eventos dos estudos da linguagem, situados historicamente.

Princípio de imanência:

Parte da observação da obra, escola, autor em análise em seu recorte histórico e intelectual. Aproximações com visões contemporâneas do historiógrafo devem ser evitadas, em nome de um tratamento próximo ao filológico para o objeto de análise; em outras palavras, o que se pretende é compreender o objeto de análise em sua própria natureza e configuração social e temporal, isto é, analisar o pensamento linguístico tal como ele se define. Pensa-se aqui na fidelidade ao conteúdo do trabalho, já que se considera um posicionamento que entende que só a “leitura filológica” crítica contínua poderá fazer com que intuições surjam diante do material que se pretende analisar.

O autor não se estende para uma discussão teórica a respeito desse princípio, todavia é importante lembrar que talvez um tratamento tão imanente como o proposto não seja simples, conforme indicações metodológicas podem levar a crer, uma vez que o trabalho historiográfico é, também, resultado de um ponto de vista, de uma seleção, que pode encontrar dificuldades para abordar a obra tal como ela é, pois a observação não se encontra exclusivamente num viés positivista, já que a atividade da pesquisa está entrelaçada a uma série de fatos que acabam por constituir o processo histórico e seus eventos como fatos discursivos também, diante da reconstrução de um historiógrafo pertencente a uma determinada formação discursiva (resultado do seu horizonte de formação e trabalho) e responsável, assim, pelos caminhos descritivo-analíticos quais opera.

Princípio de adequação:

Após a observação dos dois primeiros princípios, o autor recomenda que o historiógrafo já se encontra em condições de realizar análises, aproximações, avaliações críticas que iniciam a construção da narrativa historiográfica, em que relações são esboçadas, e esforços interpretativos passam a ser os primeiros passos de uma reflexão a respeito da proposição, do desenvolvimento e da recepção de saberes linguísticos em contextos históricos traçados e já analisados, criando, assim, uma narrativa interpretativa ou historiográfica. Aqui, privilegiaremos o primeiro princípio, o da contextualização.

Uma língua em um território multilíngue. O contato dos portugueses com os indígenas, nos primeiros dois séculos da chegada de Cabral, segundo Dias (1996), foi marcado por questões inerentes à língua. Nas primeiras expedições, foram deixadas pessoas no Brasil deliberadamente, para que aprendessem a língua dos nativos e pudessem servir aos portugueses como tradutores em futuras expedições, nos primeiros anos do Século XVI.

Guimarães e Orlandi (2001, p. 21) afirmam que a instalação de portos portugueses na terra conquistada, em 1532, dá início à colonização do Brasil. Desde então, a língua portuguesa, transportada para o Brasil, começa a ser falada em um novo espaço-tempo. Essas novas condições de funcionamento do português, segundo os autores, não são homogêneas ao longo dos séculos da colonização. Desta maneira os autores propõem que é possível distinguir quatro momentos diferentes de 1532 até o fim do século XIX, momento em que o português se constitui em língua nacional no Brasil (GUIMARÃES e ORLANDI, 2002, pp. 22-23):

1. O primeiro momento vai do início da colonização até a expulsão dos Holandeses, em 1654. Durante esse período, a língua portuguesa é falada por um pequeno número de pessoas, notadamente por letrados, grandes latifundiários (senhores de engenho) e uma pequena minoria de funcionários. As línguas indígenas predominam, então com o uso de uma espécie de língua franca, a “língua geral” falada pela maioria da população.

Os contados – ou negociações - entre os indígenas de diferentes tribos, entre indígenas e portugueses são realizados em língua geral. A colonização portuguesa sofre então a concorrência de outros projetos coloniais, como a dos holandeses que entram na capitania de Pernambuco e instalam uma concorrência linguística com o português. Contudo, no decorrer deste período, o português já era ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais, legitimando-o como língua do Estado português na colônia brasileira. Entretanto, havia uma forte predominância de indígenas e pessoas negras escravizadas ao lado de uma população europeia. Confirma explicam Guimarães e Orlandi (2001), um recenseamento, feito por Anchieta em 1538, nos diz que havia no Brasil, nas regiões do Sul, uma população de 57 mil habitantes, sendo 25 mil brancos, 18 mil indígenas e 14 mil pessoas negras. Estas populações falavam a língua geral.

Um segundo momento vai de 1654 a 1808, data da chegada da família real portuguesa ao Brasil. Com a expulsão dos holandeses, os portugueses tomaram efetivamente a posse do território e, com a expansão de sua ação colonizadora, o número de portugueses no Brasil cresceu,

aumentando proporcionalmente o número de falantes de português, de modo que a relação entre o português - língua da colonização - e as línguas faladas no Brasil é então modificada, uma vez que essa mudança se deve à chegada de portugueses e de pessoas negras escravizadas, ou seja, ao alargamento da escravidão no Brasil.

2. No século XVI, cem mil pessoas escravizadas foram trazidas para o Brasil, sendo que no século seguinte esse número chega a 600 mil, e a 1 milhão e 300 mil no século XVIII. À medida que a escravidão aumenta, crescem também os contatos entre os locutores de línguas africanas e os que falam o português. Sabemos também que foi a partir do século XVIII que a Coroa Portuguesa manifestou de forma consistente um interesse pela situação linguística do Brasil.

De acordo com Luiz Francisco Dias, em sua obra *Os sentidos do Idioma Nacional* (1996), esse interesse começa a se concretizar na forma de uma carta régia de 12 de setembro de 1727, em que o rei D. João V determina ao superior dos religiosos da Companhia de Jesus, no Maranhão, que a Língua Portuguesa fosse ensinada aos indígenas, para benefício da Coroa e dos moradores do Estado do Maranhão. Com a descoberta das minas, cresce o interesse pelo Brasil.

3. Um terceiro momento começa com a chegada da família real portuguesa no Brasil, terminando em 1826, data na qual a questão da língua portuguesa como língua nacional no Brasil é oficialmente instituída. Em virtude da fuga da realeza portuguesa para sua mais nova colônia, devido à invasão napoleônica, são deslocados em torno de 15 mil portugueses para a nova sede da Coroa portuguesa. Esse acontecimento

mudou as relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Além disso, o rei Dom João VI criou, naquele momento, a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, a qual, nas palavras de Guimarães e Orlandi (2001), torna-se a instituição cujo papel será fundamental na vida intelectual e cultural brasileira. Resulta disso um efeito de unidade do português no Brasil. O português é a língua do Rei, cujo governo tem sede no Rio de Janeiro, então capital do Reino.

4. O quarto momento começa em 1826, quatro anos depois da independência do Brasil. Nesse ano, há uma série de tentativas de uso e imposição da língua nacional portuguesa em documentos e no ensino de gramática no Brasil. Ao se colocar a questão do uso da língua nacional portuguesa no Brasil, evita-se discutir o nome da língua aqui falada (portuguesa ou brasileira), relevando, de acordo com Dias (1996), não a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação. E é nesse sentido que será percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em Portugal.

COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA DO BRASIL

A colonização linguística é, segundo Bethânia Mariani (2004), um conceito desenvolvido pela ordem de um acontecimento, o qual produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado e, ainda, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas, bem como rupturas em processos semânticos estabilizados.

É importante dizer que as perspectivas aqui adotadas constituem

uma discussão fundamentada em Mariani (2004), em sua obra “Colonização Linguística”, bem como em outros trabalhos encontrados na Enciclopédia das Línguas do Brasil - ELB, projeto desenvolvido pelo LABEUB - Laboratório de Estudos Urbanos, da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Segundo a ELB, os efeitos ideológicos de um processo colonizador se materializam em consonância com um processo de colonização linguística, que supõe a imposição de ideias linguísticas vigentes na metrópole e um ideário colonizador enlaçando língua e nação em um projeto único.

A partir das ideias apresentadas por Mariani (2004) e difundidas pela ELB, é possível saber que a colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre, pelo menos, dois sistemas linguísticos, constitutivos de povos culturalmente distintos. Línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais –, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada de língua colonizadora – visa impor-se sobre a outra, colonizada.

Ainda segundo a autora, há um encontro da língua de colonização com outras (europeias, indígenas ou africanas), mas em outro momento, há um lento ‘desencontro’ dessa língua colonizadora com ela mesma. Assim, a colonização linguística também pode ser entendida como um acontecimento linguístico bastante específico: um (des)encontro linguístico no qual os sentidos construídos são singularizados em situações enunciativas singulares, situações histórica e paulatinamente engendradas que vão dando lugar ao surgimento de uma língua e de um sujeito singulares.

Em termos sintéticos, Mariani (2004) explica de maneira bastante abrangente a forma com que ocorreu a colonização linguística da nossa nação. Contudo, a fim de apresentarmos de maneira didática seu pensamento, escolhemos expor, laconicamente, as principais ideias desenvolvidas pela autora em pontos enumerados abaixo, conforme visto na ELB e na obra *Colonização linguística*:

I. Os colonizadores e administradores falam e escrevem sobre as línguas desde os primeiros momentos do contato. Esse conjunto de dizeres sobre as outras línguas vão instituindo um lugar para elas (MARIANI, 2004, p. 29).

II. Faz parte da colonização linguística um estudo das línguas desconhecidas como forma de dar sustentação às ideias linguísticas vigentes, pois, segundo a autora, no caso do português, a colonização linguística sustenta, ideologicamente, o próprio ato da expansão marítima e religiosa, iniciada no século XVI. É, por exemplo, de Fernão de Oliveira um dos enunciados que fundam e fundem as políticas expansionistas e linguístico-religiosas: “melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma” (IN OLIVEIRA, 2000, p. 42). Ou ainda, como afirma João de Barros seguindo essa direção: “per esta nossa arte aprenderem a nossa linguagem com que possam ser doutrinados em os preceitos da nossa fé, que nela vão escritos” (BARROS, 1971, p.31). (MARIANI, 2004, p. 29).

Mariani (2004) afirma que esses enunciados, retomados parafrasticamente ao longo do processo colonizador pela legislação colonial, reaparecem no século XVIII no Diretório dos Índios (1758),

promulgado por Marques de Pombal, como forma de reafirmação dos sentidos já estabelecidos e também como instrumento de oficialização em definitivo da língua como uma das instituições nacionais portuguesas na colônia, conforme percebemos no exceto do documento: “sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações (...) introduzir logo nos povos conquistados seu próprio idioma” (MARIANI, 2004, p. 29).

III. Tão importante quanto a imposição da língua de colonização é o aprendizado das línguas desconhecidas, pois, no que se refere à colonização brasileira, Mariani (2004) afirma que esse aprendizado se realizou ou oralmente ou em função da gramatização, como decorrência das formas como ia se dando o contato: inicialmente os colonos e os bandeirantes, por exemplo, aprendiam a língua oralmente; já com os religiosos, tanto ocorre uma oralização quanto um ensino-aprendizado a partir das gramáticas e vocabulários que vão sendo escritos.

A autora descreve que, para os colonos, o aprendizado das línguas desconhecidas fazia parte de um processo de conhecimento e de dominação da terra, como ocorreu, por exemplo, com os bandeirantes. Já para os missionários religiosos, aprender a língua era uma forma de apreender a cosmologia indígena e, assim, melhor traçar os caminhos mais adequados para a conversão dos indígenas. Com isso, a gramatização da língua nativa dos povos indígenas permitiu a construção de uma escrita, possibilitando a tradução e a conversão linguístico-cultural de orações e outros rituais sagrados, como o batismo e as confissões.

Mariani comenta que esse processo permitiu, inclusive, o ensino da língua geral na metrópole, levando à produção de um efeito não previsto:

uma outra língua passa a integrar materialmente o espaço da língua de colonização. Aprende-se uma língua imaginária, aprisionada nas redes de um modelo gramatical latino e, ao mesmo tempo, apreende-se um imaginário sobre as línguas e sobre a colônia (MARIANI, 2004, p. 30).

IV. No processo de aprendizado de uma língua, ocorre o estabelecimento de denominações diversas, como, por exemplo, para a flora, fauna e geografia da terra desconhecida, ou seja, organiza-se uma taxionomia semântica a partir da representação linguística feita para os termos indígenas, misturados a termos provenientes do colonizador.

As denominações, pensadas aqui em termos da construção discursiva dos referentes, vão tornando transparente a opacidade constitutiva do que é desconhecido, ou seja, engendram sítios de significância codificados em termos do domínio de pensamento do colonizador (ORLANDI, 2002, p. 29).

Nessa ótica, são as denominações diversas que ficaram nas gramáticas portuguesas como vestígio possível da presença do que havia sido excluído. Assim, sob o rótulo “provincialismos” ou “termos da língua geral do Brasil”, a língua colonizada tem seu lugar demarcado como uma diferença tolerável e já absorvida (MARIANI, 2004, p. 30).

V. Paralelamente, apesar da forte presença sobretudo da língua geral, organiza-se a imposição da língua de colonização, isto é, a língua portuguesa, de forma a atingir, visando à difusão do português como língua e cultura da metrópole, um monolinguísmo idealizado. Cidades, portos e fortes são locais de administração e legitimação dessa ambiência linguístico-cultural predominantemente portuguesa. A autora nos informa

que, nos portos e nos fortes, é na modalidade escrita da língua portuguesa que se faz o registro de entrada e saída de mercadorias, por mais que haja a pressão de diferentes línguas em circulação. Nas cidades, o latim e o português são ensinados em sua forma escrita e ocupam outros espaços institucionalizados da metrópole: escolas, tribunais e igrejas. A autora ainda complementa que o português ensinado é aquele fixado na coroa, pois, uma vez que a gramática assegurou a Portugal sua unidade e identidade como nação, na colônia tem como objetivo garantir a reprodução desse imaginário linguístico. É preciso dizer que, embora nos termos dessa descrição gramatical voltada para o ensino e a escrita, haja a fixação da imagem do português como língua una e homogênea, garantindo uma estabilidade linguística necessária ao seu ensino longe da metrópole, sua historiografia, na colônia, não fica imune ao contato com as demais histórias e culturas (MARIANI, 2004, p. 31).

VI. A colonização linguística supõe o estabelecimento de políticas linguísticas explícitas como forma de manter e, por consequência, impor a comunicação com base na língua de colonização. A autora explica que, delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política linguística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização linguística e, como decorrência dessa organização hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado (MARIANI, 2004, p. 31).

VII. À revelia da colonização linguística oficialmente imposta, pequenos lugares de esgarçamento nessa ideologia de dominação pela língua da metrópole vão sendo constituídos, permitindo, dessa forma, o

surgimento de outros sítios de significação, o que implica alguma resistência à colonização linguística, tais como: aprendizado sistemático da língua geral, feito indistintamente por moradores da colônia, que produziu comunidades discursivas opacas ao entendimento da língua da metrópole (MARIANI, 2004, p. 32).

Este fato sinaliza que a formação histórica da colônia é marcadamente oralizada e, inversamente, nessa oralização, estão materializadas as histórias dos sentidos das duas línguas e a memória do modo como ambas se modificaram em função da própria colonização linguística. Nesse sentido, Dias (1996) colabora afirmando que a questão da língua, neste país, estaria relacionada à profunda separação entre a língua falada e a língua escrita, haja vista a ausência completa, durante quase dois séculos e meio, de qualquer tipo de política cultural e educacional por parte da metrópole. Prenunciado por Mariani (2004), a política linguística planejada e executada não deu garantias para uma estabilização dos sentidos postos em circulação e que vão se constituindo em função do contato e à revelia das instituições gerenciadoras do que se pode e se deve dizer (MARIANI, 2004, p. 32).

Em virtude disso, podemos afirmar baseando-nos em Silva Sobrinho (2008), que durante esse processo de colonização linguística, o conhecimento produzido sobre a língua portuguesa, nas gramáticas e dicionários, universalizou o português de Portugal como norma a ser seguida na metrópole e no Brasil. Os estudos sobre o português e as línguas indígenas realizadas no Brasil, nesse período, se subordinaram à apropriação do Brasil por Portugal, afinal, somente a partir do século XIX,

os estudos sobre língua privilegiaram a língua portuguesa falada “à brasileira”.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Um dos maiores pensadores e historiadores do século XX, Eric Hobsbawn (2012) descreve que, no processo de consolidação de uma nacionalidade, é comum que se eleja um traço de coesão protonacional que torne visível a nação. E a língua, tanto como a etnicidade e a religião, tem servido a essa tarefa. Seguindo essa perspectiva de análise, Mariani (2004) explica que para a língua portuguesa se tornar língua de colonização foi necessário que ela tivesse um caráter institucional. Ela foi fundada como instituição, legitimando Portugal como nação, por meio das gramáticas portuguesas do século XVI, logo, em termos históricos, aos portugueses é natural e óbvio, ter a língua portuguesa como língua nacional, já que o termo português tanto designa o povo quanto a língua (MARIANI, 2004, p. 33).

Mariani (2004) explica que na colônia não se reproduziu exatamente a naturalização do que havia na metrópole, embora a colonização linguística estivesse voltada exatamente para tal reprodução. Aqui, conforme a autora, operou-se uma disjunção histórica na própria palavra português e, paralelamente, constituiu-se uma nação com outro lugar enunciativo e com um outro nome: o brasileiro. Nesse sentido, a língua portuguesa, instituição da nação portuguesa, foi institucionalizada na colônia, de modo que foi necessário um ato político-jurídico – o Diretório dos Índios- para institucionalizar e/ou oficializar de modo

impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática português vigente na corte (MARIANI, 2004, p. 33).

Guimarães (2005) explica que em meados do século XVIII, o então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, já havia elaborado uma série de medidas visando integrar as populações indígenas das colônias de Maranhão e Pará à sociedade colonial portuguesa. Essas foram sistematizadas no Diretório dos índios, que se aplicou majoritariamente nas povoações indígenas dessas localidades, e que foi então publicado em 3 de maio de 1757 e transformado em lei por meio do alvará em 17 de agosto de 1758. O autor complementa explicando que o documento tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos.

Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural. O autor explica que como um dos elementos viabilizadores deste futuro, em que não seria possível distinguir brancos de índios, o Diretório enfatizava a necessidade da realização de casamentos mistos, assim como ordenava que os filhos gerados nestas uniões fossem considerados mais capacitados que os colonos brancos para ocupar cargos administrativos nas antigas aldeias indígenas transformadas em vilas e lugares portugueses.

Guimarães (2005) expõe também que no século XVIII, no entanto,

além das populações indígenas, vários outros segmentos sociais não utilizavam o português para se comunicar, mas sim a língua geral, falada por moradores de várias regiões da colônia. O autor descreve que esta situação levou a Coroa a buscar meios de impor o português nos seus domínios americanos. Além dos idiomas indígenas, nesta época também vigoravam línguas africanas, amplamente usadas pelos escravos e seus descendentes.

Apesar de não terem sido tão intensamente utilizadas como as línguas gerais indígenas e, tampouco, objeto de uma política específica de extinção neste período, as línguas africanas também significavam entraves ao projeto de exclusividade do português. Assim, podemos inferir, à luz de Guimaraes (2005), que a perspectiva de impor aos indígenas o uso da língua portuguesa tinha um objetivo claro: o de transformá-los em vassalos iguais aos demais colonos. Isto se fazia necessário num momento no qual foram intensificados os conflitos territoriais entre Portugal e Espanha, acarretando a necessidade de o Rei de Portugal possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras, garantindo assim a permanência dos seus domínios.

De acordo com Ângela Domingues (2001, p. 824), o uso da língua portuguesa seria empregado como um critério nas disputas de fronteira entre Portugal e Espanha, baseadas no princípio do *uti possidetis*, o que significava dizer que a língua portuguesa teria, então, um precioso papel: interferiria na identidade dos nativos, tentando transformá-los em portugueses, o que, por sua vez, comprovaria a efetiva ocupação lusitana daquelas terras.

Domingues (2001, pp. 826-838) argumenta que para obter a integração dos indígenas e a sua transformação em súditos portugueses iguais aos demais colonos, era necessário transformar o estatuto jurídico e social que os índios tinham na sociedade de Antigo Regime. Nesse sentido, segundo a autora, esta sociedade possuía como um dos seus pilares a noção de pureza racial, sendo esta concepção de raça fruto de uma combinação entre ancestralidade e crenças religiosas. Deste modo, antes da experiência colonial, não existia em Portugal a noção de raça vinculada ao fenótipo. No entanto, no desenrolar da colonização ultramarina, a escravidão se afirmou enquanto instituição social e foi, paulatinamente, sendo associada à cor do escravo, em grande medida, o negro e, em menor medida, o indígena.

Consequentemente, a autora infere que a sociedade colonial deu origem a novos critérios de classificação social, os quais começaram a levar em conta o fenótipo dos indivíduos, relacionando-o ao lugar social que eles ocupavam. Estes novos critérios, porém, foram integrados dentro da lógica de classificação preexistente. Assim, à noção de raça baseada na ancestralidade e nas crenças religiosas, agregou-se um outro elemento: o fenótipo, enquanto definidor de hierarquia social. Da combinação destes critérios originou-se uma série de gradações que sugeriam o lugar ocupado pelas pessoas e/ou grupos na hierarquia social.

Nas palavras da supramencionada autora, ao tentar erradicar as especificidades dos diferentes grupos indígenas, Sebastião José de Carvalho e Melo - o Marquês de Pombal - buscava, por meio do Diretório, criar uma homogeneidade entre os seus súditos, na qual o

compartilhamento do mesmo idioma tinha um papel fundamental. Por fim, é por ela esclarecido, em seu artigo, que esse projeto encontrou resistência tanto por parte dos colonos como dos nativos. Ao voltar-se contra as línguas indígenas e pôr em prática uma política agressiva contra estas, acabou por transformá-las, conforme sabemos pelos fatos históricos, num elemento definidor da identidade da população indígena estabelecida na fronteira meridional da América portuguesa.

BREVES ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA NACIONAL BRASILEIRA

O processo pelo qual a língua portuguesa passou até se consolidar como língua nacional e disciplina escolar é composto por fases e momentos históricos. Antes de elucidarmos esses momentos, trazemos uma rápida explicação sobre o que é língua nacional. Conforme Hobsbawn (2012), para o Dicionário da Real Academia Espanhola, a língua nacional é a língua oficial e literária de um país e, à diferença de dialetos e línguas de outras nações, é a língua geralmente falada. Consoante ao conceito supradito, Guimarães (2005) expõe que a língua nacional está ligada à identidade de seus falantes, produzida por meio de um imaginário de unidade da língua. O autor elucida que a língua é constitutiva da formação do Estado-Nação e do pertencimento de um povo a este, sendo que é esta relação com a língua nacional que constrói a identidade do sujeito, pois é nessa organização política que o sujeito está inserido, já que a língua nacional também dá ao sujeito um sentimento de pertença.

Trazemos, como exemplo, o Brasil: o sujeito ao falar português se constitui e se determina como cidadão brasileiro. É na língua nacional que

o sujeito se determina, pelos seus modos de dizer. É ela que regula as relações com as outras línguas que dividem o espaço de enunciação e determinam as identidades sociais que as constituem. Entendemos, assim, que espaço de enunciação é algo que vai além de espaços geográficos e de limitações territoriais.

É no espaço político que se tem marcado disputas pelas palavras e pelas línguas, sendo que “político” nesse caso, entende-se como o “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. (GUIMARÃES, 2005, p. 16).

No que tange à questão de como o português veio a ser a língua nacional do Brasil, entendemos que o processo que se desenvolveu para que isso ocorresse é relativamente longo, visto que, conforme mencionamos acima, quando os colonizadores portugueses chegaram a terras brasileiras depararam-se com outras línguas já aqui existentes.

Percebe-se, dessa forma, que a língua portuguesa passou por diversos espaços de comunicação até sua nacionalização.

[...] a história da implantação do português como língua nacional e como marca identitária envolveu não apenas o estabelecimento de um diálogo com Portugal, antiga metrópole colonial, como também a relação com os diferentes grupos humanos, culturais e étnicos no território nacional, pois a história da nacionalização da língua portuguesa, no Brasil, além do reconhecimento de suas peculiaridades fonéticas, gramaticais e vocabulares diante do português europeu, supôs o tratamento de inúmeras outras línguas – indígenas, africanas, europeias, asiáticas – e não raro o seu confronto. (STOLZE LIMA, 2008, p. 11).

Além disso, é dito por Teyssier (1997) que os portugueses que aqui chegavam, vinham de regiões distintas de Portugal, de forma que uma grande variedade regional de falares portugueses passou a dividir o mesmo

espaço de comunicação no Brasil. Nesse sentido, o autor citado colabora, afirmando que o português europeu, o indígena e os escravizados negros constituíram, durante o período colonial, as três bases da população brasileira. Dessarte, o que se notou foi uma crescente expansão do português, após meados do século XVIII, resultante de mudanças desencadeadas pela transferência da Corte e da ampliação da escolarização a partir do século XIX. Por isso:

A partir de então, poder-se-ia dizer que estava formada uma língua portuguesa do Brasil, com suas características peculiares, adquiridas e desenvolvidas ao longo dos séculos, a partir de uma base língua portuguesa, trazida pelos colonizadores, adquirida como segunda língua por milhões de africanos e por povos indígenas, e em permanente evolução através da transmissão e contato linguísticos. (STOLZE LIMA, 2008, p. 308-309)

Ivana Stolze Lima, na obra *História social da língua nacional* (2008) alude que a língua brasileira ou nacional passou a ser vinculada à civilidade e ao sentimento de “não ser selvagem”. O indígena, por exemplo, era visto como “não civilizado”, por isso era imposto a ele que ele deixasse de falar as línguas gerais e passasse a falar o português. Nesse cenário de formação da língua nacional, podemos perceber, de acordo com Mello (apud Lima, 2008), a paulatina morte das línguas africanas para cá transplantadas, bem como o decréscimo substancial do número de línguas indígenas, concomitantemente ao firme estabelecimento do português como língua absolutamente majoritária no Brasil. Para a institucionalização e uso popular/geral da língua portuguesa foi necessário que falantes de línguas indígenas e africanas, assim como seus descendentes, abandonassem suas primeiras línguas e adotassem o

português como sua língua veicular, em um processo de longo prazo, em virtude do contato entre o português adquirido como segunda língua e o português falado pelos colonizadores ter sido consolidado e mesclado, de tal forma que assegurou traços característicos e únicos ao português brasileiro vernáculo. Neste contexto, temos, no Brasil dos séculos seguintes, condições históricas de independência política e a superação dos impasses com a estabilidade do regime monárquico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-nos em Pagotto (2009) e em Orlandi (2002), a partir de 1826, quando um deputado propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em linguagem brasileira, e nos anos seguintes uma lei estabelece que os professores devessem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional, é possível observar que foi iniciada uma morosa construção do signo da nacionalidade brasileira, que, historicamente, é mais perceptível a luz dos fatos ocorridos no século XIX, quando entra, claramente, em curso, no nosso país, um projeto de construção da nacionalidade brasileira com incentivo à ciência, literatura, arquitetura e artes, durante o reinado de Dom Pedro II e nos primeiros anos da nossa então pueril república. No tocante à gramática, esse período foi marcado pela construção de um saber metalinguístico nacional, com a produção de gramáticas brasileiras por gramáticos brasileiros, o que, a partir de então, marca uma ruptura com o saber gramatical clássico do Português Europeu, de modo que novas concepções de linguagem, gramática e língua portuguesa do Brasil emergem.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Ronaldo de Oliveira; BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman / Pierre Swiggers**. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à Historiografia da Linguística**. São Paulo: Cortez, 2013._____. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019._____. **Fundamentos da Pesquisa em Historiografia da Linguística**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2020.

BAUER, O. [1924]. A nação. In: BALAKRISHNAN, G. (org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
DIAS, L. F. **Os Sentidos do Idioma Nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil**. Campinas (SP): Pontes, 1996.
Diretório dos índios. 1757. [Lisboa]: Imprensa Real.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. **As Concepções Linguísticas no Século XIX: A Gramática no Brasil**. São Paulo: Lucerna, 2006.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Nós, Eles: O pertencimento da língua em Fernão de Oliveira**. In: ABAURRE, M. B.; PFEIFFER, C.; AVELAR, J. (eds.). **Fernão de Oliveira: um gramático na história**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 319-330.

GUIMARÃES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil**. In: *Ciência e Cultura*. vol.57 nº.2. São Paulo, abril/ junho, 2005._____. **Política de Línguas na Linguística Brasileira- Da abertura dos cursos de Letras ao Estruturalismo**. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **Política Linguística no Brasil**. São Paulo: Pontes, 2007.
GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni. P. **Língua e Cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996._____. **Formação de um Espaço de Formação Linguística: a Gramática no Brasil**. In E.P Orlandi (org.) **História das Ideias Linguísticas-Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Unemat, 2001.

HOBSBAWN, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Riode Janeiro: Paz e Terra, 2012.

KOERNER, E.F.K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Braga, Estúdio de Artes Gráficas, 2014.

LEITE, Marli Quadros. **A hiperlíngua brasileira na construção gramatical: um estudo de gramáticas do século XIX**. *Estudios Portugueses, Salamanca*, v. 5, pp. 103-112, 2005.

LIMA, Ivana Stolze. **Língua nacional: histórias de um velho surrão**. In: *História social da língua nacional* / Organizadoras: Ivana Stolze Lima, Laura do Carmo. Rio de Janeiro:Edições Casa de Rui Barbosa; 2008.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas -SP; Pontes 2004. MARTIN, Robert. *Para entender a linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português quinhentista**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MELLO, H. **Modelos de formação da língua nacional sob a perspectiva do contato de populações**. In: *História social da língua nacional* / Organizadoras: Ivana Stolze Lima, Laura do Carmo. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa; 2008.

ORLANDI. Eni P (org.) **História das Ideias Linguísticas-Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Unemat, 2001SILVA

PAGOTTO, E.G. **A Nobreza da língua e da nação: O trabalho de Fernão de Oliveira e a Constituição da gramática no Brasil**. In: ABAURE; M. Bernadete; AVELAR, Juanitto;PFEIFFERE, Claudia. Org. *Fernão de Oliveira- Um gramático na História*. Campinas–SP: Pontes Editores, 2009._____. **Gramatização e Normalização: entre o discurso polêmico e o científico**. In:ORLANDI. Eni P (org.) **História das Ideias Linguísticas-Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Unemat, 2001.

PAYER, M. O. *Entre a língua nacional e a língua materna*. Anais do II SEAD. Porto Alegre, nov. 2005.

PINTO, E.P. **O português do Brasil- Textos críticos e teóricos**. São Paulo: Edusp, 1978. PROENÇA, Fº, D. **Estilos de Época na Literatura**. Rio de Janeiro: Linceu, 1973.

SOBRINHO, José Simão da. **A língua é o que nos une”: língua, sujeito e estado no museu da língua portuguesa**. ANAIS DO SETA, Volume 2, 2008.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Tradução: Celso Cinha. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1997.

CAPÍTULO 02

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Neila Aparecida da Cruz
Joyngle da Silva Lima
Manoel Pessoa da Silva
Joéliton Benvinda de Lima
Elaine Ribeiro de Oliveira

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Neila Aparecida da Cruz¹
Joyngle da Silva Lima²
Manoel Pessoa da Silva³
Joéliton Benvinda de Lima⁴
Elaine Ribeiro de Oliveira⁵

RESUMO

O presente capítulo teve como objetivo analisar os principais desafios e oportunidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil contemporâneo, com foco nas temáticas da evasão escolar, da formação continuada docente e das metodologias ativas aplicadas ao ensino de ciências. A investigação teve natureza bibliográfica e fundamentou-se na análise de produções acadêmicas publicadas entre 2013 e 2025, selecionadas com base em critérios de atualidade, relevância temática e aderência aos objetivos da pesquisa. Os dados foram sistematizados por meio de fichamentos temáticos e interpretados à luz de referenciais teóricos que discutem criticamente a EJA. Constatou-se que a evasão escolar permanece como um obstáculo estrutural, resultante da ausência de políticas públicas eficazes e da desconexão entre a realidade dos estudantes e o currículo escolar. Observou-se, ainda, que a formação docente contínua é condição necessária para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Por fim, identificou-se que o uso de metodologias ativas no ensino de ciências favorece a aprendizagem significativa, o protagonismo estudantil e a permanência escolar. O estudo concluiu que o fortalecimento da EJA depende de medidas intersetoriais, formação crítica dos educadores e reorganização metodológica orientada pela experiência dos sujeitos.

¹Faculdade Anhanguera de Rondonópolis, Brasil.

²Faculdade Futura, Brasil.

³Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

⁴Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

⁵Faculdade Única de Ipatinga, Brasil.

Palavras-Chave: Permanência Escolar. Protagonismo Estudantil. Ensino de Ciências. Formação Docente. Inovação Didática.

ABSTRACT

This chapter aimed to analyze the main challenges and opportunities of Youth and Adult Education (EJA) in contemporary Brazil, focusing on school dropout, continuing teacher education, and active methodologies applied to science teaching. The investigation was bibliographic in nature and based on the analysis of academic productions published between 2013 and 2025, selected according to criteria of timeliness, thematic relevance, and alignment with the research objectives. The data were systematized through thematic records and interpreted in light of theoretical references that critically discuss EJA. It was found that school dropout remains a structural obstacle, resulting from the lack of effective public policies and the disconnection between students' realities and school curricula. It was also observed that continuing teacher training is essential for the construction of inclusive and contextualized pedagogical practices. Finally, it was identified that the use of active methodologies in science teaching promotes meaningful learning, student protagonism, and school retention. The study concluded that strengthening EJA depends on intersectoral measures, critical teacher training, and methodological reorganization guided by students' experiences.

Keywords: School Retention. Student Protagonism. Science Teaching. Teacher Education. Didactic Innovation.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui uma modalidade voltada a sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade regular, sendo historicamente atravessada por exclusões sociais, econômicas e educacionais. Sua finalidade não se limita à alfabetização ou certificação formal, mas envolve a promoção da cidadania, a valorização das experiências de vida e a formação crítica dos

sujeitos. Entretanto, apesar de sua relevância normativa, a EJA permanece como uma política educacional secundarizada, com índices significativos de evasão, carência de estrutura pedagógica adequada e fragilidade nas estratégias de formação docente.

A escolha pelo tema se justifica pela urgência de aprofundar a compreensão sobre os limites e as possibilidades da EJA diante das atuais exigências sociais e educacionais. Embora essa modalidade possua diretrizes específicas, os dados mais recentes indicam retração nas matrículas e baixa efetividade nas ações de permanência. Ao mesmo tempo, diversas experiências educacionais têm revelado potencialidades metodológicas quando há intencionalidade pedagógica, investimento na formação docente e incorporação de práticas inovadoras. Diante disso, torna-se pertinente investigar as condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem dos sujeitos da EJA e discutir propostas que contribuam para sua consolidação como política pública estruturante.

A partir dessa problemática, foi elaborada a seguinte questão norteadora: quais são os principais desafios e oportunidades para a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes da EJA no Brasil contemporâneo, especialmente no que tange à evasão escolar, à formação docente e às metodologias ativas no ensino de ciências?

Com base nessa indagação, o objetivo geral do presente artigo consistiu em analisar os principais desafios e oportunidades da EJA no Brasil, a partir de uma abordagem teórico-analítica fundamentada em estudos recentes sobre a modalidade. Como objetivos específicos, buscou-se: a) compreender as causas da evasão escolar na EJA e suas implicações

para a permanência dos estudantes; b) examinar o papel da formação continuada dos professores como elemento decisivo na qualidade da prática pedagógica; c) investigar o uso de metodologias ativas no ensino de ciências como estratégia para promover a aprendizagem significativa no contexto da EJA.

A metodologia adotada teve caráter bibliográfico, com ênfase na análise de artigos acadêmicos publicados entre 2013 e 2025, selecionados a partir de critérios de atualidade, relevância temática e aderência aos objetivos da pesquisa. As buscas foram realizadas em plataformas como o Google Acadêmico, sendo utilizadas palavras-chave específicas, entre aspas curvas e simples, como ‘educação de jovens e adultos’, ‘formação docente’, ‘evasão escolar na EJA’ e ‘metodologias ativas no ensino de ciências’. Os textos foram organizados segundo categorias temáticas e analisados à luz de referenciais teóricos que discutem criticamente a EJA no Brasil.

O artigo está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, intitulado A persistência da evasão escolar e suas implicações para a permanência dos sujeitos na EJA, discute-se a descontinuidade escolar como reflexo de políticas públicas insuficientes e da desconexão entre currículo e realidade dos estudantes. No segundo capítulo, denominado A formação continuada dos docentes como condição para a eficácia da prática pedagógica na EJA, analisa-se a importância da qualificação permanente dos professores como fator essencial à mediação pedagógica e à construção de vínculos educacionais. O terceiro capítulo, O uso de metodologias ativas no ensino de ciências como estratégia para

aprendizagem significativa na EJA, aborda práticas pedagógicas que promovem o protagonismo dos estudantes e a conexão entre conhecimento científico e experiência cotidiana. O quarto capítulo, Resultados e análise dos dados, apresenta as conclusões extraídas da análise bibliográfica, discutindo as implicações das descobertas e suas limitações. Por fim, no capítulo Conclusão, são retomadas as principais contribuições do estudo, destacando-se o alcance dos objetivos e as perspectivas para futuras pesquisas.

METODOLOGIA

A presente investigação é caracterizada como uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, cuja finalidade consiste em compreender, à luz da literatura científica, os fatores que impactam o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase na formação docente, nos desafios da evasão escolar e nas contribuições das metodologias ativas. Segundo Santana *et al.* (2025), a pesquisa bibliográfica não se limita à simples reunião de textos, mas implica um exercício analítico de organização e interpretação de conhecimentos previamente sistematizados. Trata-se, portanto, de um processo que permite ao pesquisador reconstruir criticamente os saberes disponíveis, identificar lacunas conceituais e estabelecer novas hipóteses interpretativas. Os autores destacam que “a elaboração de hipóteses fundamentadas direciona a investigação científica” (Santana *et al.*, 2025, p. 20), o que reforça a importância de selecionar, interpretar e relacionar teorias relevantes para sustentar os objetivos da pesquisa.

Para a constituição do corpus teórico, foi realizada uma busca sistemática de produções acadêmicas por meio do Google Acadêmico, com o auxílio de descritores previamente definidos. Os termos utilizados foram: ‘educação de jovens e adultos’, ‘evasão escolar’, ‘formação docente’ e ‘metodologias ativas’. Esses vocábulos foram escolhidos por refletirem os principais eixos temáticos do estudo, além de ampliarem as possibilidades de diálogo com a produção científica recente. O recorte temporal estabelecido abrangeu o período de 2013 a 2025, com o objetivo de garantir que as fontes selecionadas representassem não apenas uma base teórica consolidada, mas também contribuíssem com análises atualizadas sobre as transformações educacionais recentes, especialmente diante do uso de tecnologias e novas práticas pedagógicas na EJA.

Foram adotados critérios rigorosos de inclusão e exclusão dos materiais analisados. Foram priorizados textos que apresentavam aderência temática com o objeto da pesquisa, publicações científicas indexadas em periódicos qualificados, e documentos que apresentassem fundamentação teórica sólida e alinhamento metodológico com a abordagem qualitativa. Foram excluídos, por sua vez, artigos opinativos, textos de divulgação sem comprovação científica e materiais que não dialogassem diretamente com o campo da Educação de Jovens e Adultos. Esse processo de seleção teve como finalidade assegurar a consistência analítica do trabalho e preservar a integridade do campo investigado.

A análise do material selecionado foi realizada por meio da técnica de fichamento temático, que consiste na leitura aprofundada dos textos, na identificação das ideias centrais de cada obra e na categorização dos

conteúdos segundo eixos conceituais previamente definidos. As categorias emergiram tanto a partir dos objetivos da pesquisa quanto das recorrências observadas nos textos, envolvendo temas como permanência e abandono escolar, estratégias pedagógicas, formação continuada de professores e aplicação de metodologias ativas no contexto da EJA. A organização dos dados seguiu critérios de coerência interna, pertinência teórica e relevância para o problema investigado.

A condução da análise e a seleção das categorias foram orientadas por uma postura ética e reflexiva, em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa. Conforme destacam Santana e Narciso (2025), não se trata de estabelecer hierarquias entre métodos, mas de reconhecer que “nenhuma abordagem é superior, mas sim que cada uma possui potencialidades que podem ser exploradas conforme a natureza do problema investigado” (p. 1588). Nesse sentido, a escolha por uma metodologia qualitativa, fundamentada na revisão crítica da literatura, mostrou-se adequada ao propósito de compreender os sentidos e desafios atribuídos à formação docente e à permanência do aluno na EJA, bem como às possibilidades de transformação do ensino por meio de práticas pedagógicas ativas.

A PERSISTÊNCIA DA EVASÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS NA EJA

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um dos principais entraves à consolidação dessa modalidade como uma política pública efetiva e socialmente justa. Trata-

se de um fenômeno multifacetado, que revela não apenas a fragilidade das políticas educacionais voltadas a esse público, mas também a persistência de desigualdades estruturais que comprometem o direito à educação ao longo da vida. Nascimento e Fernandes (2024) apontam que os indicadores educacionais mais recentes revelam um cenário preocupante, em que a diminuição progressiva das matrículas evidencia não só a descontinuidade da trajetória escolar de muitos sujeitos, mas também a ineficácia de ações institucionais voltadas à permanência e ao engajamento desses estudantes. Conforme os autores, “os resultados apontam para uma queda significativa nas matrículas, que passaram de 3,3 milhões em 2019 para 2,57 milhões em 2023, refletindo desafios como a evasão escolar e a inadequação das políticas públicas” (Nascimento; Fernandes, 2024, p. 280).

Essa tendência de retração quantitativa revela um problema qualitativo mais profundo: a ausência de políticas públicas estruturadas e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA. A citação evidencia que a permanência dos estudantes está diretamente relacionada à capacidade do sistema educacional de reconhecer as condições concretas de vida desses indivíduos, marcadas, em grande parte, por precariedades sociais, experiências escolares descontinuadas e jornadas de trabalho exaustivas. Silva (2023) reforça esse diagnóstico ao afirmar que os estudantes da EJA são, em sua maioria, sujeitos historicamente excluídos das oportunidades educacionais formais, carregando consigo marcas de abandono, reprovação e estigmatização. Como sustenta a autora,

[...] a educação de jovens e adultos exige o reconhecimento das trajetórias interrompidas, das múltiplas identidades e dos processos de exclusão vivenciados pelos sujeitos, de modo que a evasão escolar seja enfrentada com estratégias

pedagógicas que considerem essas particularidades (Silva, 2023, p. 8).

A permanência desses estudantes, portanto, não se resume à sua presença física nas salas de aula, mas envolve um processo mais amplo de pertencimento, valorização das vivências e construção de vínculos com o conhecimento escolar. Nesse sentido, torna-se essencial rever as metodologias utilizadas, adequando-as às realidades e aos interesses dos alunos da EJA. Santiago *et al.* (2023) contribuem para essa reflexão ao identificarem que a ausência de propostas pedagógicas específicas, bem como a distância entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos estudantes, atuam como fatores determinantes para o abandono escolar. Para os autores, “os desafios educacionais, como a permanência dos estudantes na escola, estão vinculados à ausência de metodologias adaptadas e à rigidez curricular” (Santiago *et al.*, 2023, p. 17).

Esse contexto impõe à educação de jovens e adultos o desafio de promover uma reorganização curricular e metodológica que esteja alinhada às suas necessidades reais. A flexibilidade nos percursos formativos, como propõem Santana e Munhoz (2022), mostra-se fundamental para a superação dos obstáculos que ainda persistem nessa modalidade. Os autores defendem a construção de itinerários formativos adaptativos, capazes de respeitar o tempo, a vivência e a autonomia dos sujeitos, ampliando assim as possibilidades de acesso, permanência e êxito escolar. Essa proposta dialoga diretamente com a urgência de reconfigurar práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às múltiplas realidades dos estudantes da EJA, e comprometidas com a efetivação do direito à educação ao longo da vida.

Dessa forma, enfrentar a evasão escolar na EJA não é tarefa que se resolve apenas com ajustes pontuais no calendário escolar ou na oferta de vagas. É necessário um compromisso intersetorial que envolva políticas educacionais articuladas com ações sociais, de saúde, de assistência e de trabalho. Além disso, a formação docente precisa ser continuamente revisitada, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com as especificidades desse público, acolhendo suas trajetórias e potencializando suas experiências. Em suma, o enfrentamento da evasão passa pela construção de uma escola que reconheça, valorize e responda, de forma efetiva, às múltiplas dimensões que compõem o sujeito jovem e adulto, colocando-o no centro do processo educativo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES COMO CONDIÇÃO PARA A EFICÁCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA

A qualidade do ensino ofertado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) depende, entre outros fatores estruturantes, da formação dos profissionais responsáveis por mediar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes representa elemento indispensável à consolidação de práticas pedagógicas capazes de responder às especificidades do público atendido por essa modalidade. Ao lidar com sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas por processos de exclusão social, o professor da EJA precisa dominar metodologias contextualizadas, recursos diversificados e concepções ampliadas de currículo, tempo e aprendizagem.

Nascimento e Fernandes (2024) evidenciam que, embora a

legislação reconheça a EJA como parte do direito à educação básica, sua implementação encontra obstáculos relacionados à precarização das condições de trabalho docente, à ausência de diretrizes formativas específicas e à baixa valorização da carreira. Para os autores:

A eficácia da EJA está diretamente relacionada à qualificação dos professores. A ausência de políticas sistemáticas de formação continuada compromete não apenas o processo de ensino, mas também a permanência e o desempenho dos alunos (Nascimento; Fernandes, 2024, p. 287).

Tal constatação revela que a formação inicial, por si só, é insuficiente para atender à complexidade que envolve o cotidiano da EJA, sendo a formação permanente uma condição pedagógica e ética. Silva (2023) sustenta que a formação continuada deve ir além da atualização técnica, incorporando processos de escuta, análise crítica da prática e valorização dos saberes construídos ao longo da experiência profissional. Segundo a autora:

A formação continuada dos professores que atuam na EJA deve estar pautada em princípios que valorizem os saberes dos alunos, promovam práticas inclusivas e ampliem as possibilidades de intervenção pedagógica diante de realidades diversas (Silva, 2023, p. 10).

Essa abordagem indica que o docente da EJA precisa assumir uma postura reflexiva e investigativa, capaz de transformar sua prática em objeto de estudo, reelaborando concepções e estratégias de acordo com o perfil dos educandos. Santiago *et al.* (2023), ao analisarem experiências de formação docente voltadas à EJA, observam que os programas formativos muitas vezes não consideram as condições reais de trabalho, o que compromete sua efetividade. Para os autores, “a formação docente voltada

à EJA exige articulação entre teoria e prática, com base em metodologias que contemplem o protagonismo dos educandos e a mediação significativa do professor” (Santiago *et al.*, 2023, p. 23). Assim, a formação continuada deve propiciar espaços colaborativos de estudo e produção de conhecimento, baseados nas práticas concretas dos professores.

Ademais, conforme Silva (2023), os espaços formativos devem respeitar os tempos e trajetórias dos docentes da EJA, reconhecendo a multiplicidade de suas experiências e os desafios enfrentados em contextos de vulnerabilidade. Em sua análise, a autora destaca que “a prática pedagógica na EJA deve ser construída a partir da escuta ativa, da contextualização dos conteúdos e do respeito às múltiplas identidades dos sujeitos, o que requer preparo contínuo e intencional” (p. 11).

Nascimento e Fernandes (2024) reforçam que políticas de formação continuada devem ser articuladas às necessidades locais, promovendo a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Os autores afirmam que:

Programas de capacitação docente precisam ser contínuos, contextualizados e voltados às particularidades da modalidade, com foco na articulação entre prática e teoria e no fortalecimento do papel do professor como mediador da aprendizagem (Nascimento; Fernandes, 2024, p. 288).

Além disso, Santiago *et al.* (2023) defendem a inserção de temas como diversidade, educação popular e metodologias participativas nos currículos formativos, como forma de ampliar o repertório pedagógico dos docentes. Em suas palavras, “a formação deve contemplar dimensões epistemológicas, políticas e didáticas, para que os professores da EJA possam desenvolver propostas críticas e comprometidas com a

transformação social” (p. 24).

O investimento na formação continuada, portanto, não se justifica apenas por exigência legal ou administrativa, mas pela compreensão de que a prática pedagógica na EJA demanda competências específicas, sensibilidade social e compromisso ético com os sujeitos historicamente marginalizados. Como conclui Silva (2023), “a formação continuada deve ser vista como um processo reflexivo e emancipador, em que o professor se reconhece como sujeito em constante transformação” (p. 12).

Em síntese, a formação continuada configura-se como dimensão central para a efetividade da prática docente na EJA, articulando teoria e prática, promovendo a escuta e possibilitando a construção de estratégias pedagógicas situadas e transformadoras. A ausência de políticas públicas voltadas a essa dimensão impacta negativamente a permanência dos estudantes e enfraquece o papel social da escola.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

O ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta desafios específicos que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas, capazes de estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e as experiências de vida dos estudantes. Nesse contexto, as metodologias ativas vêm se consolidando como alternativas potentes para a promoção de aprendizagens mais significativas, especialmente por valorizarem o protagonismo discente, a construção colaborativa do conhecimento e a relação entre teoria e prática. A centralidade do estudante no processo de

ensino-aprendizagem, característica fundamental dessas metodologias, revela-se compatível com as demandas dos sujeitos da EJA, cuja trajetória educacional é frequentemente marcada por interrupções, descontinuidade e experiências de exclusão.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso e a produção de fanzines, possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, incentivando o pensamento crítico e o envolvimento ativo com os temas científicos. Santiago *et al.* (2023) destacam que tais estratégias ampliam o potencial pedagógico das aulas de Ciências ao proporcionarem maior autonomia e interação entre os estudantes, fortalecendo os vínculos entre o conteúdo escolar e a realidade vivenciada por esse público. Segundo os autores,

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso e fanzines, promovem o desenvolvimento dos estudantes, incentivando a autonomia, a interação social e o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem (Santiago *et al.*, 2023, p. 21).

Essa concepção rompe com o modelo tradicional de ensino transmissivo, ainda presente em muitos espaços da EJA, e propõe um redirecionamento do papel docente, que passa a atuar como mediador do conhecimento. Outro aspecto relevante diz respeito à motivação dos estudantes, elemento central para a permanência e o êxito escolar. Silva (2023) argumenta que o uso de metodologias ativas no ensino de Ciências não apenas estimula o interesse dos educandos, como também cria oportunidades para que eles articulem suas vivências com os conteúdos científicos, produzindo sentidos próprios para a aprendizagem. A autora

ressalta que

O processo pedagógico que utiliza metodologias ativas na EJA permite que o estudante seja sujeito do seu aprendizado, articulando vivências, valores e conhecimentos científicos em práticas sociais concretas (Silva, 2023, p. 10).

Essa articulação é especialmente significativa no ensino de Ciências, por possibilitar que os alunos compreendam fenômenos naturais e tecnológicos a partir de suas realidades, tornando o conteúdo mais acessível, aplicável e relevante.

Além de promoverem uma aprendizagem mais engajada, as metodologias ativas também se apresentam como ferramentas pedagógicas eficazes no enfrentamento da evasão escolar. Nascimento e Fernandes (2024) enfatizam que estratégias inovadoras de ensino estão diretamente relacionadas ao fortalecimento da permanência dos estudantes na EJA. Para os autores, “a inserção de metodologias ativas favorece o engajamento e a permanência dos estudantes” (Nascimento; Fernandes, 2024, p. 290), o que sugere que a inovação metodológica não deve ser tratada como acessório, mas como elemento estruturante de uma educação comprometida com a inclusão e com a democratização do acesso ao conhecimento.

A adoção de metodologias ativas, portanto, representa um caminho viável para a reconfiguração do ensino de Ciências na EJA, pois possibilita que os estudantes se reconheçam como participantes ativos do processo educativo. Ao valorizar a escuta, o diálogo, o trabalho coletivo e o respeito às trajetórias individuais, essas estratégias favorecem não apenas a aprendizagem de conceitos científicos, mas também a construção de vínculos com a escola, contribuindo para a superação da desmotivação e

para a efetivação do direito à educação. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas não se resume a um recurso didático, mas se configura como uma prática pedagógica transformadora, capaz de fortalecer os sujeitos da EJA em sua autonomia intelectual e em sua cidadania plena.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A sistematização dos dados obtidos por meio da análise bibliográfica revelou uma multiplicidade de fatores que impactam diretamente a eficácia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Tais fatores foram organizados em três eixos temáticos – evasão escolar, formação docente e uso de metodologias ativas – e analisados com base em estudos acadêmicos recentes que abordam, de forma crítica, os desafios e as oportunidades dessa modalidade educacional.

O primeiro eixo analisado permitiu constatar que a evasão escolar na EJA configura-se como um fenômeno persistente e estrutural, vinculado a dimensões históricas de exclusão social, precarização das condições de vida e descontinuidade das políticas públicas. A análise dos dados demonstrou que, embora o acesso à EJA esteja legalmente garantido, a permanência dos sujeitos no processo educativo ainda depende de condições materiais e simbólicas que ultrapassam o espaço escolar. Entre os principais fatores identificados estão: a necessidade de conciliar estudo e trabalho, a desmotivação gerada por currículos descontextualizados, a inexistência de ações intersetoriais e a rigidez nos modelos de organização escolar. A ausência de estratégias articuladas de permanência escolar contribui para a fragmentação da trajetória educacional de jovens e adultos

e fragiliza o vínculo com o espaço formativo.

No que se refere ao segundo eixo, referente à formação continuada dos docentes, os dados indicaram que a maioria dos profissionais que atuam na EJA não possui formação específica para essa modalidade. Isso compromete diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que reduz a capacidade de mediação crítica e de proposição de práticas pedagógicas contextualizadas. A análise dos textos revelou que os cursos de formação inicial pouco abordam as particularidades da EJA, tratando essa etapa da educação básica como extensão da escolarização regular. A escassez de políticas públicas que assegurem programas de formação continuada sistemáticos e coerentes com a realidade das escolas públicas brasileiras foi identificada como um obstáculo à construção de propostas pedagógicas consistentes, reflexivas e sensíveis às trajetórias dos estudantes da EJA. Em contrapartida, os estudos também revelaram experiências bem-sucedidas de formação docente baseada na colaboração entre pares, na reflexão sobre a prática e na articulação entre teoria e realidade social.

No terceiro eixo temático, relativo ao uso de metodologias ativas no ensino de ciências, foi possível verificar que tais práticas vêm sendo gradualmente incorporadas a experiências pedagógicas inovadoras na EJA. A análise dos textos apontou que a aplicação de metodologias centradas na resolução de problemas, no uso de materiais concretos, na experimentação e na interdisciplinaridade favorece o engajamento dos estudantes, a construção de sentidos para os conteúdos escolares e o fortalecimento de vínculos entre conhecimento científico e vida cotidiana.

Esses resultados sugerem que a aprendizagem significativa está diretamente relacionada à valorização dos saberes prévios dos sujeitos, à promoção do protagonismo discente e à construção de ambientes educativos participativos. No entanto, os dados também evidenciam limitações na implementação dessas metodologias, como a carência de infraestrutura adequada, o desconhecimento das abordagens por parte dos docentes e a ausência de apoio institucional para práticas pedagógicas inovadoras.

As descobertas reunidas neste estudo indicam, ainda, uma lacuna importante na literatura nacional quanto à abordagem de contextos específicos da EJA, como os territórios rurais, os ambientes não escolares, as comunidades indígenas e quilombolas, e as experiências de sujeitos com deficiência. A maioria das pesquisas analisadas concentra-se em ambientes urbanos e escolas públicas da rede municipal, o que evidencia a necessidade de ampliação dos horizontes investigativos. Outra limitação observada refere-se à ausência de estudos interseccionais que integrem marcadores como gênero, raça e geração, fundamentais para a compreensão das múltiplas desigualdades que atravessam os sujeitos da EJA.

Entre os achados considerados inesperados, destaca-se o relato de experiências pedagógicas inovadoras implementadas por professores que, mesmo em contextos de precariedade material, conseguiram construir propostas significativas a partir da escuta ativa, da valorização das histórias de vida dos estudantes e da utilização criativa de recursos acessíveis. Tais experiências revelam que, apesar das limitações estruturais, é possível

transformar o espaço escolar em ambiente de reconhecimento, pertencimento e desenvolvimento crítico. No entanto, essas iniciativas devem ser entendidas como exceções que confirmam a necessidade urgente de políticas públicas estruturadas, permanentes e efetivamente financiadas.

Com base nas análises realizadas, recomenda-se o aprofundamento de investigações que articulem práticas pedagógicas e indicadores de permanência escolar, considerando diferentes realidades socioterritoriais. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos longitudinais sobre a trajetória dos sujeitos da EJA e o impacto da formação docente na construção de processos educativos emancipatórios. Também se evidencia a importância de pesquisas que dialoguem com os campos da assistência social, da psicologia e da sociologia da educação, de forma a compor uma visão ampla e crítica sobre os processos de escolarização de jovens e adultos em contextos de vulnerabilidade.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou responder à questão norteadora ao evidenciar que os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão diretamente vinculados a processos históricos de exclusão social e à carência de políticas públicas efetivas que considerem as especificidades dessa modalidade de ensino. A análise da literatura demonstrou que os sujeitos da EJA, em sua maioria, pertencem a grupos socialmente vulneráveis e historicamente marginalizados, o que impõe obstáculos concretos à sua permanência e êxito no ambiente escolar. Nesse

sentido, os objetivos propostos foram plenamente alcançados, ao permitir, primeiramente, a identificação da evasão escolar como um fenômeno estrutural, amplamente associado a práticas pedagógicas descontextualizadas, à rigidez curricular e à ausência de estratégias que dialoguem com as realidades dos estudantes.

Adicionalmente, o estudo destacou a formação docente como elemento central para a mediação pedagógica na EJA. A qualificação dos professores, especialmente no que se refere ao conhecimento sobre as especificidades da modalidade, é essencial para a construção de práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e coerentes com as demandas dos sujeitos jovens e adultos. A atuação docente, quando comprometida com uma abordagem dialógica, crítica e formativa, pode contribuir significativamente para o enfrentamento da evasão escolar e para a valorização das experiências que os estudantes trazem consigo.

Outro ponto fundamental da pesquisa foi a constatação de que o uso de metodologias ativas no ensino, particularmente nas aulas de Ciências, favorece o engajamento dos alunos e promove aprendizagens mais significativas. Tais metodologias, ao colocarem o estudante no centro do processo educativo, estimulam a autonomia, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação dos conteúdos a situações reais. Quando bem aplicadas, elas rompem com a lógica tradicional e transmissiva, criando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e alinhados às necessidades da EJA.

Dessa forma, o fortalecimento da EJA exige um conjunto articulado de ações. É necessário investir em formação continuada e

contextualizada dos docentes, promover a reorganização metodológica do ensino com foco na aprendizagem significativa e implementar práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes e trajetórias únicas. Reconhecer as múltiplas dimensões que atravessam esses sujeitos — sociais, culturais, econômicas e identitárias — é condição para a construção de um projeto educativo verdadeiramente emancipador.

Como desdobramento desta pesquisa, recomenda-se que futuros estudos aprofundem aspectos ainda pouco explorados, como os impactos da interseccionalidade (raça, gênero, classe) nas experiências escolares de jovens e adultos, as especificidades da formação docente em contextos não urbanos e periféricos, bem como as relações entre inovação pedagógica, sentido de pertencimento e permanência escolar. Essas dimensões são fundamentais para o aprimoramento das políticas públicas e para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos, em qualquer etapa da vida.

REFERÊNCIAS

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2024.

NASCIMENTO, J. M.; FERNANDES, A. C. Os desafios e perspectivas da EJA no Brasil. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, n. 13, p. 280–294, 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2025.

SANTANA, A. de A.; MUNHOZ, R. F. Caminhos para o Novo Ensino Médio: traçando um itinerário formativo em plataforma adaptativa. **Brazilian Journal of Science**, v. 1, n. 3, p. 9–15, 2022.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SANTIAGO, A. C.; COSTA, J. R. A.; CRUZ, J. F. **Desafios e estratégias na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Recife: UNIBRA, 2023.

SILVA, G. L. R. Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores jovens e adultos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 255–273, 2023.

CAPÍTULO 03

EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: O POTENCIAL DAS MÍDIAS E DA LINGUAGEM VISUAL NO ENSINO

Adna Caetano e Silva Moreira

EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: O POTENCIAL DAS MÍDIAS E DA LINGUAGEM VISUAL NO ENSINO

Adna Caetano e Silva Moreira¹

RESUMO

A educação é um campo em constante evolução, e uma de suas principais missões é preparar os alunos para o mundo em que vivem. Com o advento da era digital, a necessidade de capacitar os alunos a navegarem com eficácia nesse ambiente tecnológico é inegável. Nesse contexto, o presente trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica com uma abordagem qualitativa para buscar responder sobre o potencial das mídias digitais e linguagem visual no aprimoramento da educação. Em contraste com o ensino tradicional, baseado predominantemente em texto, as mídias digitais oferecem uma variedade de formas de apresentar informações. O uso das mídias digitais no ensino tornou-se uma prática cada vez mais comum e vital para atender às demandas de um mundo em constante evolução. Em primeiro lugar, a literacia digital tornou-se uma habilidade fundamental para os cidadãos do século XXI. A escolha de uma mídia para trabalho e o relato de experiência também compõe este texto. Conclui-se que, o uso de mídias digitais no ensino é essencial para preparar os alunos para o mundo digital em constante evolução, tornar o aprendizado mais envolvente e adaptado às necessidades individuais, promover a acessibilidade e a colaboração, e manter o conteúdo atualizado.

Palavras-chave: Mídias Digitais. Linguagem Visual. Educação.

ABSTRACT

Education is a constantly evolving field, and one of its main missions is to prepare students for the world in which they live. With the advent of the digital age, the need to enable students to effectively navigate this technological environment is undeniable. In this context, the present work's methodology was a bibliographic review with a qualitative

¹MUST University, Estados Unidos.

approach to seek to respond to the potential of digital media and visual language in improving education. In contrast to traditional, predominantly text-based teaching, digital media offers a variety of ways to present information. The use of digital media in teaching has become an increasingly common and vital practice to meet the demands of a constantly evolving world. Firstly, digital literacy has become a fundamental skill for 21st century citizens. The choice of media for work and the experience report also make up this text. It is concluded that the use of digital media in teaching is essential to prepare students for the constantly evolving digital world, make learning more engaging and adapted to individual needs, promote accessibility and collaboration, and keep content up to date.

Keywords: Digital Media. Visual Language. Education.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, testemunhamos uma rápida transformação no panorama educacional, impulsionada pela ascensão das tecnologias digitais. A onipresença dessas tecnologias em nossas vidas diárias tem forçado educadores e instituições a repensar a forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem.

As mídias digitais têm o poder de tornar o aprendizado mais envolvente e dinâmico. O ensino tradicional baseado em texto está sendo complementado e, em muitos casos, substituído por conteúdo digital interativo, que cativa os estudantes, estimula sua criatividade e fomenta a participação ativa na aprendizagem. Esse engajamento é fundamental para a retenção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, que são essenciais em um mundo em constante mudança (Bacich & Moran, 2018).

A diversidade de mídias digitais disponíveis na atualidade é

notável. Vídeos, *podcasts*, animações, infográficos, jogos educacionais, realidade virtual e aumentada são apenas alguns exemplos. Cada um desses formatos oferece oportunidades únicas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a seleção apropriada de mídias digitais deve considerar cuidadosamente os objetivos de aprendizado, o público-alvo e a área do conhecimento (Silva, 2022).

Em um mundo em que a atenção dos alunos é disputada por uma miríade de estímulos digitais, a escolha de mídias digitais específicas torna-se crucial. A decisão de qual mídia utilizar depende de uma série de fatores, incluindo os objetivos de aprendizado, as características do público e a disciplina em questão.

Em muitas instituições de ensino, professores e alunos estão explorando as possibilidades infinitas oferecidas pelas mídias digitais. O impacto positivo dessas iniciativas é evidente em inúmeros relatos de sucesso, que demonstram como as mídias digitais podem aumentar o engajamento dos alunos, aprofundar o entendimento do conteúdo e preparar os estudantes para os desafios da era digital.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica com uma abordagem qualitativa para buscar responder sobre o potencial das mídias digitais e linguagem visual no aprimoramento da educação. Traz ainda a escolha de uma mídia para trabalhar em sala de aula e um relato de prática no qual vivenciei, sendo um projeto que os estudantes são convidados a participar ativamente do que acontece na comunidade escolar, pensando, analisando, decidindo, registrando e apresentando os resultados em formato de vídeo.

2 A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO

Nos últimos anos, a educação passou por uma transformação profunda impulsionada pelas tecnologias digitais. O uso das mídias digitais no ensino tornou-se uma prática cada vez mais comum e vital para atender às demandas de um mundo em constante evolução. Em primeiro lugar, a literacia digital tornou-se uma habilidade fundamental para os cidadãos do século XXI. À medida que a sociedade se torna cada vez mais dependente da tecnologia, é crucial que os estudantes adquiram as competências necessárias para navegar no mundo digital de maneira responsável e eficaz.

Para Bacich e Moran (2018), as mídias digitais, em sua diversidade, emergiram como aliadas poderosas no processo educacional, oferecendo uma ampla gama de ferramentas para enriquecer a experiência do aluno.

Desse modo Silva (2022) reitera que a educação é um campo em constante evolução, e uma de suas principais missões é preparar os alunos para o mundo em que vivem.

Com o advento da era digital, a necessidade de capacitar os alunos a navegarem com eficácia nesse ambiente tecnológico é inegável. As mídias digitais oferecem uma plataforma ideal para alcançar esse objetivo, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais, como a literacia digital, a capacidade de avaliar criticamente informações online e a competência na comunicação digital.

O uso de mídias digitais no ensino não apenas prepara os alunos para essa realidade, mas também os capacita a avaliar criticamente informações online, discernir fontes confiáveis de informações e entender a dinâmica das redes sociais e da comunicação digital. Além disso, as

mídias digitais têm a capacidade de tornar o aprendizado mais envolvente e dinâmico (Silva, 2022).

Em contraste com o ensino tradicional, baseado predominantemente em texto, as mídias digitais oferecem uma variedade de formas de apresentar informações. Isso inclui vídeos interativos, simulações, *podcasts*, jogos educacionais e muito mais. Essa diversidade permite que os educadores escolham a mídia mais adequada para os objetivos de aprendizado específicos e o público-alvo, tornando o processo de ensino mais envolvente e atraente (Bacich & Moran, 2018).

Outra razão para o uso das mídias digitais no ensino é a capacidade de personalização que elas oferecem. Os estudantes têm diferentes estilos de aprendizado e ritmos de absorção de informações. As mídias digitais permitem que os educadores adaptem o conteúdo de acordo com as necessidades individuais, criando experiências de aprendizado mais personalizadas. Isso não apenas melhora a compreensão do material, mas também ajuda a reter o conhecimento por mais tempo.

O potencial das mídias digitais no ensino também está relacionado à acessibilidade. Elas podem tornar o conhecimento mais acessível a estudantes com deficiências ou limitações físicas, permitindo que participem ativamente da aprendizagem. Legendas em vídeo, áudio em formato de texto, recursos de leitura em voz alta e outras adaptações são apenas alguns exemplos de como as mídias digitais podem remover barreiras para a educação.

Além disso, as mídias digitais promovem a colaboração e a interação entre os alunos. Fóruns online, salas de aula virtuais e

ferramentas de colaboração permitem que os estudantes compartilhem conhecimento, discutam ideias e trabalhem juntos, independentemente de sua localização geográfica. Essa dimensão social do aprendizado é essencial para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e trabalho em equipe, que são tão importantes na vida contemporânea (Bacich & Moran, 2018).

A facilidade de atualização e distribuição de conteúdo é outro benefício das mídias digitais. Os educadores podem manter o material sempre atualizado e acessível, garantindo que os alunos tenham acesso às informações mais recentes e relevantes.

2.1 DIVERSIDADE DE MÍDIAS DIGITAIS E ADAPTAÇÃO A DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Para Carvalho (2021), as mídias digitais são inerentemente diversas, oferecendo uma ampla gama de formatos e plataformas que podem ser utilizados para enriquecer a experiência de ensino e aprendizado.

As mídias digitais englobam uma variedade de formatos, incluindo vídeos, podcasts, animações, infográficos, jogos educacionais, realidade virtual e aumentada, entre outros. Cada formato oferece oportunidades únicas para aprimorar o aprendizado. Por exemplo, vídeos podem ser usados para demonstrar experimentos científicos ou explicar conceitos complexos, enquanto jogos educacionais podem tornar o aprendizado de matemática ou línguas mais envolvente (Silva, 2022).

Cada área do conhecimento tem suas próprias características e requisitos específicos. As mídias digitais podem ser adaptadas de maneira

a atender a essas necessidades individuais. Em ciências, por exemplo, simulações interativas permitem que os alunos experimentem fenômenos complexos, enquanto em humanidades, a criação de vídeos explicativos ou a análise de obras literárias em formato de podcast podem aprofundar a compreensão.

As mídias digitais também possibilitam a integração de múltiplas disciplinas. Um projeto de aprendizado que envolva a criação de um site interativo, por exemplo, pode incorporar elementos de informática, design gráfico, comunicação e conteúdo temático, promovendo uma abordagem interdisciplinar para o ensino.

A diversidade de mídias digitais permite a personalização do aprendizado. Alunos com diferentes estilos de aprendizado podem se beneficiar de formatos específicos que se adequam às suas preferências. Além disso, professores podem adaptar o conteúdo para atender às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo uma experiência de aprendizado mais flexível e eficaz (Silva, 2022).

Além de oferecer variedade de formatos, as mídias digitais também incentivam o aprendizado ativo e colaborativo. Os alunos podem criar projetos, participar de discussões online, produzir conteúdo e colaborar com colegas, promovendo a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração.

As mídias digitais também facilitam a avaliação e o feedback. Plataformas de *e-learning* permitem que os professores monitorem o progresso dos alunos, ofereçam avaliações formativas e sumativas, e forneçam feedback instantâneo, contribuindo para o aprimoramento do

aprendizado (Carvalho, 2021).

Ademais, as mídias digitais também podem tornar o ensino mais inclusivo, permitindo a adaptação para alunos com deficiências ou necessidades especiais. Legendas em vídeos, tradução de texto em fala e outras adaptações tornam o conteúdo mais acessível.

2.2 ESCOLHA DE MÍDIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Conhecendo as mídias digitais e o impacto delas na aprendizagem dos estudantes, caso fosse elaborar um material para trabalhar em uma aula, observando a faixa etária e a turma que trabalharia, a escolha seria a elaboração de vídeo, utilizando recursos de animação, visto que trabalho com ensino fundamental I.

Para a produção de vídeo, buscaria utilizar tanto efeitos visuais quanto efeitos sonoros para despertar o interesse dos estudantes para participar da aula. A temática escolhida dependeria do conteúdo que estivesse trabalhando no momento.

Acredito que o vídeo é uma mídia que permite o envolvimento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, inclusive, quando eles participam da elaboração este interesse pode aumentar significativamente. Para Carvalho (2021), a aplicação das mídias digitais no ensino não é uma mera teoria, mas uma prática que tem gerado resultados notáveis em todo o mundo.

Ao pensar em uma prática inovadora envolvendo as novas tecnologias na escola trago o relato de um trabalho que participei na escola: o Agencia de Notícias Imprensa Jovem. Este é um projeto em ascensão nas

escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo e é desenvolvido em unidades desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, perpassando pelo Ensino Fundamental I e II.

Este projeto, Agência de Notícias Imprensa Jovem nasceu do projeto Educom.Rádio. Segundo Lima (2021), no ano de 2016, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo instituiu o programa educacional por meio da portaria 7991/2016. Algo que iniciou na escola, com ideias pensadas por um estudante tornou-se uma política pública de educação. Desde a sua criação até os dias atuais, tem ampliado gradativamente a adesão por parte dos educadores nas escolas da prefeitura com intuito de fomentar nos estudantes uma educação midiática, tecnológica, prazerosa e inovadora.

Vivenciei este projeto nos anos de 2012 até 2014, período em que estive como professora Orientadora de Informática Educativa em uma das escolas da prefeitura de São Paulo. Este é um projeto de ampliação do horário dos estudantes na escola onde eu trabalhava no contraturno com um grupo de 15 alunos do Ensino Fundamental II e envolvia a produção de matérias e análise e leitura crítica de reportagens.

O Imprensa Jovem é uma iniciativa que amplifica vozes e promove o diálogo do estudante com sua comunidade. É uma proposta de Educomunicação, definida como um conjunto de ações para criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos pelas linguagens, garantindo aprendizagens e liberdade de expressão. Em suma, Educação para Comunicação e Educação com a Comunicação (Lima, 2021, p. 6).

O desenvolvimento do projeto traz o estudante para o papel principal, sendo ele responsável por observar as ações do cotidiano da

escola e da comunidade para levantar quais destas devem ser registradas e publicadas pela agência. Eles realizam entrevistas, escrevem e fazem reportagens, realizam cobertura jornalística, fazem vídeo-reportagem dentre outras possibilidades de publicação,

Os meus alunos optaram por fazermos a publicação das notícias por meio de vídeos de minuto, em formato parecido com telejornal. A escrita dos textos, a seleção de cenas, a edição e apresentação do produto final eram realizadas pelos estudantes. Para a realização do projeto podemos utilizar itens simples, que muitas das vezes já tem nas unidades escolares: câmera ou celular, computador e softwares de edição para finalizar os vídeos. O mais importante é fomentar a criatividade, traçar os objetivos em conjunto com os estudantes e dar autonomia para a realização das atividades propostas.

O que pude perceber durante o período que trabalhei com o projeto é que ele tem o estudante como centro do processo, é uma prática inovadora que trabalha com a criatividade do estudante, os envolve no processo de criação e faz uso de tecnologias para o seu desenvolvimento, promovendo uma educação crítica, reflexiva e significativa. Se fazendo necessário utilizar de metodologias que colocam os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, culminando com um aluno cada vez mais atuante e protagonista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o uso de mídias digitais no ensino é essencial para preparar os alunos para o mundo digital em constante evolução, tornar o

aprendizado mais envolvente e adaptado às necessidades individuais, promover a acessibilidade e a colaboração, e manter o conteúdo atualizado. Nesse contexto, as mídias digitais se tornaram uma ferramenta indispensável para aprimorar a educação e atender às demandas da sociedade moderna.

Os argumentos apresentados nesta pesquisa fundamentam-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica conforme autores acadêmicos com pertinência na área estudada. Para tanto, foram examinados aspectos relacionados às mídias digitais e sua aplicação no ensino, sendo considerada uma ferramenta versátil para aprimorar a educação em diversas disciplinas.

Dessa forma, a diversidade de mídias digitais oferece a oportunidade de adaptar o ensino para diferentes áreas do conhecimento, estilos de aprendizado e necessidades dos alunos. Isso enriquece a experiência de ensino e aprendizado, promovendo a interdisciplinaridade, a personalização, o aprendizado ativo e colaborativo, além de garantir a acessibilidade e a avaliação eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacich, L, Moran, J. (2018). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Porto Alegre: Penzo.

Carvalho, L. M. (2021). Tecnologias na educação: possibilidades e desafios metodológicos. Monografia, Faculdade AGES, Lagarto, SE, Brasil.

Lima, C. (2021). O estudante tem voz e suas ideias, reflexões e interesses precisam ecoar na sociedade. *REVISTA Imprensa Jovem*. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp->

content/uploads/2021/07/Revista-Imprensa-Jovem.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2023

Silva, D. M. (2022). Plataformas online: desafios encontrados por professores e alunos em tempos de pandemia. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, AL, Brasil.

CAPÍTULO 04

A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E A NOVA GERAÇÃO DE ALUNOS

Gislaine dos Santos Caires Mattos

A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E A NOVA GERAÇÃO DE ALUNOS

Gislaine dos Santos Caires Mattos¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre a educação, a nova geração de alunos e a sociedade líquido-moderno-tecnológica-digital, considerando o contexto atual da sociedade altamente influenciada pelos meios digitais, visando cativá-los e promover uma educação mais eficaz e significativa. Este trabalho explora a adaptação da educação à modernidade líquida, conceito proposto por Zygmunt Bauman. Destaca-se a necessidade de uma abordagem flexível e centrada no aluno, devido à influência da tecnologia e às demandas da geração atual, marcada pela diversidade e pela fluidez. A educação precisa acompanhar as transformações sociais e oferecer práticas inovadoras para preparar os estudantes para um mundo em constante mudança. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica para coleta dos dados e informações pertinentes ao trabalho. Como conclusão, foi ressaltado o papel das instituições e dos professores na promoção de práticas inovadoras e no uso de tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação. Geração Alpha. Internet. Bauman.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between education, the new generation of students and the liquid-modern-technological-digital society, considering the current context of society highly influenced by digital media, with a view to captivating them and promoting a more effective and meaningful education. This work explores the adaptation of education to liquid modernity, a concept proposed by Zygmunt Bauman. It highlights the need for a flexible, student-centered approach, due to the influence of technology and the demands of today's generation, marked by diversity

¹MUST University, Estados Unidos.

and fluidity. Education needs to keep up with social transformations and offer innovative practices to prepare students for a world in constant change. To this end, bibliographical research was used to gather data and information pertinent to the work. In conclusion, the role of institutions and teachers in promoting innovative practices and the use of digital technologies was highlighted.

Keywords: Education. Alpha generation. Internet. Bauman.

1 INTRODUÇÃO

No cenário da Modernidade Líquida, conforme Bauman (2001), onde a fluidez e a mutabilidade são características marcantes, o ensino enfrenta desafios cada vez mais complexos. A emergência da geração Alpha, nativa digital e imersa em um mundo de informações instantâneas, como aponta Silva *et al.* (2023), demanda uma reavaliação das práticas educacionais vigentes.

A educação sempre foi um tema central de discussão e preocupação na sociedade, pois é através dela que se constrói o futuro da nação e se promove a humanização do indivíduo. Contudo, diante das novas gerações de alunos, cada uma com suas peculiaridades e valores distintos, torna-se evidente a necessidade de adaptação do ensino para atender às demandas desse novo perfil de estudante.

Há diversas nomenclaturas para denominar as diferentes gerações, porém, as que mais se destacam são: os “Veteranos, *BabyBoomers*, Nativos Digitais, Geração Z, Y e X, Geração Polegar e Geração *Alpha*” (Silva *et al.*, 2023, p. 88).

A escola, tradicionalmente vista como um ambiente de transmissão de conhecimento unidirecional, precisa se reinventar para se tornar mais

identificável e receptiva aos alunos do século XXI. Não basta mais apenas oferecer informações, é preciso envolvê-los em um processo educativo dinâmico e participativo, que os estimule a pensar criticamente e a desenvolver suas próprias habilidades (Yaegashi *et al.*, 2016).

Como bem observou Bauman (2010), a ideia de uma vida inteira dedicada a uma única atividade é repulsiva para o ser humano contemporâneo. Da mesma forma, uma educação estática e desprovida de diversidade de experiências torna-se obsoleta e alienante. É necessário que a educação esteja em constante evolução, adaptando-se às expectativas e necessidades dos alunos.

Nesse contexto, conforme Furlan & Maio (2016), escola enfrenta o desafio de compreender e integrar o potencial dos alunos nativos da era digital. Esses jovens, dotados de habilidades tecnológicas e intelectuais multifacetadas, representam não apenas o ponto de chegada, mas também o ponto de partida para uma educação verdadeiramente significativa e transformadora.

Portanto, para alcançar esse ponto de chegada, a escola precisa refletir sobre seu próprio ponto de partida, reconhecendo a importância de uma abordagem flexível e inclusiva que valorize a diversidade de conhecimentos e experiências dos alunos. Somente assim será possível prepará-los de forma eficaz para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo (Meroto *et al.*, 2023).

Este trabalho se justifica pela necessidade premente de compreender e abordar as transformações significativas que ocorrem no cenário educacional em decorrência da ascensão da sociedade digital e das

mudanças culturais associadas à Modernidade Líquida. A adaptação do ensino e da aprendizagem para atender às demandas das diferentes gerações de alunos tornase crucial diante do desafio de envolver e motivar esses estudantes em um contexto cada vez mais dinâmico e tecnológico. A geração Alpha, nascida em meio à era digital, traz consigo novas formas de interação, aprendizado e expectativas em relação à educação, demandando uma abordagem educacional mais flexível e personalizada. Portanto, explorar a relevância dessa adaptação é essencial para promover uma educação mais inclusiva, cativante e eficaz, capaz de preparar os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

O cerne da pesquisa foi delineado pela pergunta: Como deve ser moldada a educação diante da contemporânea modernidade e da atual geração de estudantes, considerando suas características distintas?

Para responder a problemática proposta, este estudo se objetivou em analisar a relação entre a educação, a nova geração de alunos e a sociedade líquido-moderno-tecnológica-digital, considerando o contexto atual da sociedade altamente influenciada pelos meios digitais, visando cativá-los e promover uma educação mais eficaz e significativa.

O presente estudo pode ser considerado de natureza exploratória, com abordagem qualitativa, com caráter investigativo, e o procedimento para alcançar as informações necessárias foi a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2010) a pesquisa bibliográfica em uma obra escrita é importante por fundamentar a pesquisa, ou seja, evidenciar as fontes que foram consultadas e as quais foram baseadas para desenvolver o trabalho, e por apresentar ao leitor uma relação de obras que ele poderá pesquisar

posteriormente, de maneira a complementar sua leitura e aprofundar na temática em questão.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Gil (2010) menciona que é uma abordagem de pesquisa que busca compreender e explorar fenômenos sociais, portanto, seu foco está na compreensão do contexto social, cultural e subjetivo em que o fenômeno ocorre.

A coleta de informações foi realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de periódicos CAPES e Google Acadêmico, através das palavras-chaves: educação; geração alpha; internet; Bauman. Como critérios de inclusão serão considerados estudos com período de publicação entre 2014 e 2024 (com ressalva de autores e estudos clássicos), em português e inglês, completos e disponíveis gratuitamente. Como critérios de exclusão serão considerados estudos fora do período de publicação, pesquisas incompletas como capítulos soltos de livros e resumos.

2 NOVA GERAÇÃO DE ALUNOS E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A sociedade contemporânea vive em um estado de constante transformação, impulsionada pelo acelerado progresso científico, tecnológico e cultural. Nesse cenário de fluidez e instabilidade, conceituado por Zygmunt Bauman (2001) como "modernidade líquida", a educação emerge como um elemento fundamental para o desenvolvimento e adaptação dos indivíduos às demandas e desafios desse contexto.

Zygmunt Bauman (2010, p. 41), em um trecho, ressalta o traço fundamental da atual realidade:

No mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem.

Neste contexto, a sociedade encontra-se em meio à transição de um modelo societário para outro, como aponta Silva *et al.* (2023), onde novas normas e valores emergem, redefinindo o que é considerado como "normal". A escola, conforme Meroto *et al.* (2016), como uma das instituições fundamentais da sociedade, também passa por essas mudanças. Ela se vê desafiada a reinventar-se, reconstruir-se e redefinir-se em seu papel social em um mundo onde a diversidade de estímulos e informações oferecidos pelas tecnologias modernas muitas vezes parecem mais atrativos do que o ambiente da sala de aula tradicional.

Nesse contexto, não apenas os conteúdos que são ensinados estão sendo questionados, mas também os métodos de ensino estão no centro das discussões sobre o futuro da educação escolar. A busca por abordagens pedagógicas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas tornou-se uma prioridade, visando envolver os alunos de maneira mais significativa e prepará-los para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança (Zaninelli *et al.*, 2022).

Assim, a escola enfrenta o desafio de se adaptar a esse novo contexto, buscando equilibrar a preservação dos valores essenciais da educação com a necessidade de inovação e evolução para acompanhar o ritmo acelerado da sociedade contemporânea.

Conforme Bauman (2010, p. 41) observa, "a perspectiva de se ver

restrito a uma única coisa a vida inteira é repulsiva e apavorante" para o ser humano, seja na escola ou ao longo de toda a sua vida. Nessa perspectiva, a educação deve estar em constante evolução para atender às expectativas desse aluno.

O pensamento de Bauman (2010) sobre a necessidade de evolução e adaptação constante na educação tem uma conexão com a nova geração de alunos, que de acordo Silva *et al.* (2023), é referida como geração Alpha, Nativos Digitais, Geração Z, Y e X, dentre outras nomenclaturas utilizadas.

A designação de gerações é frequentemente usada para categorizar grupos de pessoas com base em características compartilhadas, experiências de vida e influências culturais. Entre as gerações mais recentes, temos os chamados "nativos digitais", que cresceram em um mundo onde a tecnologia digital é uma parte integrante de suas vidas desde o nascimento. Os nativos digitais, também conhecidos como Geração Alpha, representam aqueles nascidos a partir do início dos anos 2010 até o presente. Eles estão familiarizados com dispositivos eletrônicos, como smartphones e tablets, desde tenra idade e tendem a ter uma compreensão intuitiva das tecnologias digitais (Zaninelli *et al.*, 2022).

Antes da Geração Alpha, temos a Geração Z, composta por aqueles nascidos aproximadamente entre meados dos anos 1990 e meados dos anos 2000. Esses jovens cresceram em um ambiente onde a internet e as redes sociais já estavam amplamente disponíveis, moldando sua forma de se comunicar, aprender e interagir com o mundo ao seu redor (Silva *et al.*, 2023).

A Geração Y, ou Millennials, refere-se àqueles nascidos aproximadamente entre o início dos anos 1980 e meados dos anos 1990. Essa geração foi a primeira a crescer com acesso generalizado à internet e testemunhou o surgimento de tecnologias como computadores pessoais e telefones celulares. Os Millennials são frequentemente caracterizados como sendo adeptos da tecnologia, valorizando a flexibilidade no trabalho e a busca por propósito e significado em suas carreiras (Silva *et al.*, 2023).

Por fim, a Geração X abrange aqueles nascidos aproximadamente entre o início dos anos 1960 e o início dos anos 1980. Esta geração cresceu em uma época de transição tecnológica, testemunhando o surgimento de computadores pessoais, videogames e, eventualmente, a popularização da internet. Os membros da Geração X tendem a valorizar a independência, o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal e a autenticidade em suas interações sociais e profissionais (Zaninelli *et al.*, 2022).

Compreende-se, portanto, que a nova geração, em grande parte, é composta por indivíduos que cresceram em um ambiente digital, cercados por uma variedade de estímulos e informações acessíveis instantaneamente. Para esses alunos, segundo Furlan & Maio (2016), a ideia de permanecer restrito a uma única abordagem educacional ao longo de suas vidas pode ser não apenas desanimadora, mas também irrelevante em um mundo caracterizado pela mudança constante e pela diversidade de oportunidades.

A educação tradicional, baseada em modelos estáticos e uniformes, pode não mais atender às expectativas e necessidades dessa nova geração. Eles anseiam por um ambiente educacional que seja dinâmico, interativo e

relevante para suas vidas e interesses (Meroto *et al.*, 2023). Portanto, a educação deve estar em constante evolução para acompanhar os avanços sociais, tecnológicos e culturais, oferecendo métodos de ensino flexíveis e diversificados que estimulem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Além disso, a ideia de "estar sempre em construção" na educação, como destacado por Bauman (2001), também se relaciona com a necessidade de promover o desenvolvimento contínuo das habilidades e competências dos alunos ao longo de suas vidas. Em um mundo onde as profissões e as demandas do mercado de trabalho estão em constante mudança, é essencial que os alunos sejam capacitados não apenas com conhecimentos específicos, mas também com habilidades transferíveis, como comunicação eficaz, colaboração, resolução de problemas e adaptabilidade.

Portanto, diante da modernidade atual e da diversidade da geração atual de estudantes, é essencial que a educação seja flexível, adaptável e centrada no aluno. Conforme destacado por Bauman (2001), a educação deve estar em constante construção para suprir as expectativas dos alunos em um mundo caracterizado pela fluidez e mudança incessante.

Além disso, autores como Paulo Freire (1967) ressaltam a importância da pedagogia crítica, que valoriza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e estimula o pensamento reflexivo e transformador. Nesse contexto, as instituições educacionais e os professores devem adotar abordagens pedagógicas inovadoras, promover a interdisciplinaridade e a colaboração, e estar abertos a incorporar as

tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem, visando preparar os estudantes para os desafios e oportunidades do século XXI.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, é possível observar que o objetivo proposto foi alcançado de maneira satisfatória. Ao longo deste trabalho, foi discutida a importância da adaptação da educação à modernidade atual e à diversidade da geração atual de estudantes. Destacou-se a necessidade de uma abordagem flexível e centrada no aluno, que promova a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e esteja alinhada com as demandas de um mundo em constante mudança.

Foi ressaltado também o papel das instituições educacionais e dos professores na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e na incorporação de tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao ensino. Portanto, este trabalho oferece informações relevantes sobre a ação educativa e o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, participativa e eficaz no contexto da modernidade líquida e da geração atual de estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2001). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2010). Capitalismo Parasitário. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- Gil, A. C. (2010) Como elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas.

Silva, D. L. B., Ferreira, M. S., Sanches, N. F., de França Silva, D., de Miranda, G. R., de Sá, J. M., & Dourado, G. C. (2023). Reflections on generations in liquid modernity: a study on the relationship between education and generation alpha: Reflexões sobre as gerações na modernidade líquida: um estudo sobre a relação entre educação e a geração alpha. *Concilium*, 23(13), 86-97.

Freire, P. (1967): Educação como prática da liberdade. Introdução de Francisco Weffort. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.

Yaegashi, S. F. R., Maia, R. B., Bianchini, L. G. B., Caetano, L. M., & Teruya, T. K. (2016). Limites e possibilidades de uma pedagogia para a modernidade líquida. *Revista HISTEDBR On-line*, 16(69), 233-244.

Furlan, C. C., & Maio, E. R. (2016). Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, 21(2), 279-302.

Meroto, M. B. N., Silva, C. L., Escobar, C. T., Machado, J. C., & Narciso, R. (2023). Modernidade líquida, gerações e as adversidades da educação mediante a sociedade atual. *Revista Ilustração*, 4(5), 175-183.

Zaninelli, T. B., Caldeira, G., & de Souza Fonseca, D. L. (2022). Veteranos, Baby Boomers, Nativos Digitais, Gerações X, Y e Z, Geração Polegar e Geração Alfa: perfil geracional dos atuais e potenciais usuários das bibliotecas universitárias. *Brazilian Journal of Information Science*, 16(1), 5.

CAPÍTULO 05

**GESTÃO ESCOLAR E O CORPO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NO
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL PERANTE A AUTOESTIMA
DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA
ESCOLA MUNICIPAL PINTOR CÂNDIDO PORTINARI NA CIDADE
DE MANAUS-AM/BRASIL, ANO 2022**

Ivis Cabral Rodrigues
Cecilia Santos de Medina

GESTÃO ESCOLAR E O CORPO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL PERANTE A AUTOESTIMA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL PINTOR CÂNDIDO PORTINARI NA CIDADE DE MANAUS-AM/BRASIL, ANO 2022

**Ivis Cabral Rodrigues¹
Cecilia Santos de Medina²**

RESUMO

A gestão escolar é um importante aliado do corpo docente no sentido de condução das atividades escolares. Uma gestão presente e participativa consegue acompanhar o andamento das atividades e participar do desenvolvimento de professores e alunos. A pergunta central questiona como a gestão escolar facilita nas implicações com o corpo docente no relacionamento interpessoal, perante a autoestima do professor no processo de ensino aprendizagem na Escola Municipal Pintor Cândido Portinari, na cidade de Manaus/AM/Brasil, no ano 2022. O objetivo deste estudo é analisar como a gestão escolar facilita nas implicações entre gestão e corpo docente no relacionamento interpessoal perante a autoestima do professor no processo de ensino aprendizagem na Escola Municipal Pintor Cândido Portinari na cidade de Manaus AM/Brasil, no ano de 2022. Especificamente, descrevendo a gestão escolar e sua facilitação com o corpo docente; e as implicações entre ambos, apresentando a correlação dos papéis. Esta pesquisa teve como finalidade ajudar no processo de ensino e aprendizagem, onde foi exposto que os mesmos são favoráveis e estão dentro do esperado de uma escola regular. Estas implicações são de extrema importância para o desenvolvimento do ambiente escolar e desse processo, pois, atuam de forma mais eficientes e disposta. O resultado obtido através da pesquisa foi positivo, acredita-se que a gestão tem uma ligação direta com os professores, através de estratégias, favorecendo um ambiente agradável e aconchegante.

¹Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai.

²Universidad San Lorenzo, Paraguai.

Palavras-chave: Gestão. Relacionamento Interpessoal. Ambiente Escolar.

ABSTRACT

School management is an important ally of the teaching staff in managing school activities. A present and participatory management is able to monitor the progress of activities and participate in the development of teachers and students. The central question asks how school management facilitates the implications with the teaching staff in the interpersonal relationship regarding the teacher's self-esteem in the teaching-learning process at School Municipal Pintor Cândido Portinari in the city of Manaus/AM/Brazil in the year 2022? The objective of this study is to analyze how school management facilitates the implications between management and teaching staff in the interpersonal relationship regarding the teacher's self-esteem in the teaching-learning process at Escola Municipal Pintor Cândido Portinari in the city of Manaus-AM/Brazil in the year 2022 Specifically, describing school management and its facilitation with teaching staff; describing the implications between both and presenting the correlation of roles. This research aimed to help in the teaching and learning process, which showed that they are favorable and within the expectations of a regular school. These implications are extremely important for the development of the school environment and this process, as they act more efficiently and willingly. The result obtained through this thesis was positive. Therefore, it is believed that management has a direct connection with teachers, through strategies, promoting a pleasant and cozy environment.

Keywords: Management. Interpersonal Relationship. School Environment.

1 INTRODUÇÃO

O mundo globalizado impõe um ritmo competitivo às pessoas, onde a obtenção de resultados satisfatórios é importante para a motivação pessoal. Assim, é preciso estar preparado para enfrentar, no mundo do trabalho, resultados favoráveis e, também, os inevitáveis problemas de

relacionamento, a autodesvalorização e o desamparo em determinadas circunstâncias e, até mesmo, possíveis falhas no desenvolvimento das atividades profissionais.

Mas, se por um lado o trabalho pode gerar problemas emocionais, por outro, é muito importante na vida das pessoas, não só no aspecto econômico-financeiro, principalmente pelo seu papel na vida social e na formação da identidade (o que o indivíduo é) e de como ele se vê e se valoriza (autoestima). Enquanto no início do século as ideias sobre o trabalho se baseavam na divisão de tarefas, tempos e movimentos necessários à execução de determinada atividade etc. (ideias tayloristas sobre o trabalho), atualmente, importam outros aspectos, como os metodológicos, partilhados trabalho, com maior democracia. Desta forma, a preocupação está na qualidade de todo o processo e nas relações entre as pessoas envolvidas.

O presente artigo é fruto da tese de Doutorado em Ciências da Educação, intitulada Gestão escolar e o corpo docente: implicações no relacionamento interpessoal perante a autoestima do professor no processo de ensino aprendizagem na Escola Municipal Pintor Cândido Portinari na cidade de Manaus-AM/Brasil, ano 2022. A pesquisa qualitativa traz relação entre a gestão escolar e o corpo docente como temática, isso inclui suas implicações no relacionamento interpessoal, perante a autoestima do professor durante o processo de ensino aprendizagem, na Escola Municipal Pintor Cândido Portinari, localizado na zona leste de Manaus/ AM, no ano de 2020, referente a educação infantil e fundamental (séries iniciais).

A articulação entre teoria e prática dos profissionais, tanto da gestão como do corpo docente, apresentam-se dentro das exigências, ou seja, os mesmos possuem aptidão para tal atuação, onde a própria Secretaria Municipal de Educação - SEMED oferece os alicerces para promover um conhecimento pedagógico especializado que permite a estruturação de aprendizagens essenciais, através dos cursos de formação continuada que são responsáveis pela construção de conhecimentos, inserindo os profissionais rente ao seu campo de trabalho, de forma que facilite a execução de tarefas mais complexas. A formação do gestor é de magistério e graduação em pedagogia e licenciatura em geografia enquanto os docentes apresentam graduação em pedagogia, que é própria para atuar na educação infantil e alguns possuem ainda pós-graduação na área de educação.

O objetivo geral é analisar como a gestão escolar facilita nas implicações entre a gestão e o corpo docente no relacionamento interpessoal, perante a autoestima do professor no processo de ensino aprendizagem na Escola Municipal Pintor Cândido Portinari, na cidade de Manaus/AM/Brasil, no ano 2022. Os objetivos específicos são: (i) descrever em que consiste a gestão escolar que facilita nas implicações com o corpo docente no relacionamento interpessoal na Escola Municipal Pintor Cândido Portinari; (ii) descrever de que forma as implicações entre a gestão e o corpo docente contribuem no relacionamento interpessoal, perante a autoestima do professor no processo de ensino aprendizagem na Escola Municipal Pintor Cândido Portinari; (iii) apresentar como se relaciona às implicações entre a gestão escolar e o corpo docente no

relacionamento interpessoal e na autoestima do professor no processo de ensino aprendizagem da Escola Municipal Pintor Cândido Portinari.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 A GESTÃO ESCOLAR E O CORPO DOCENTE

O homem faz parte de um conjunto de sistemas que estão em constante processo de inter-relação com os demais sistemas que compõem este universo, tais como, família, escola, trabalho e outros. De acordo com Barreto (2002), este homem é visto como uma unidade que pensa, sente, deseja, age e necessita de integração harmoniosa entre corpo e mente, para que possa expressar a sua personalidade, características e valores pessoais, pelo que constata a necessidade de resgatar o valor dos sentimentos vivenciados pelas pessoas. Sabe-se que o relacionamento interpessoal é uma das características (ou competências) mais exigidas dos profissionais na atualidade.

Numa visão geral, são características de um gestor escolar sua forma de autoavaliação, ouvir os que o cercam como forma de aperfeiçoamento, ter disposição para o trabalho coletivo, ser mediador, ter iniciativa, dominar os assuntos técnicos.

A escola é uma instituição ou grupo social onde se perpetuam relações com diversas personagens: professores, alunos, funcionários, diretores, porém, existem problemas ou falhas nestas instituições referentes ao relacionamento interpessoal, intrapessoal e emocional, advindos de todos os envolvidos que dificultam o bom funcionamento da mesma.

A preocupação com um ambiente de trabalho de qualidade deve ser contemplada na elaboração do sistema de comunicação da instituição educacional. Afinal, compreender seu público interno e apoiar o alcance de seus objetivos é também investir no alcance dos objetivos educacionais.

Os professores também devem ser facilitadores da aprendizagem e das relações aluno-professor. Nesse sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção e organização dos conteúdos, pela sistematização do ensino para promover a aprendizagem dos alunos e pela apresentação do professor sobre o seu conteúdo. No entanto, este paradigma deve ser quebrado e esta investigação não pode limitar-se à relação entre o comportamento do professor e o desempenho dos alunos. Os processos construtivos devem ser introduzidos como mediadores para superar as limitações do paradigma processo-produto. De acordo com Goldani (2010), é importante destacar que os aspectos afetivos: o aluno visa o professor como uma direção, um percurso o qual busca o aprendizado e o bom relacionamento com afeto e atenção, possibilita ao aluno gostar de aprender.

2.2 PROCESSO DE CONCRETIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A liderança democrática cresceu em popularidade ao longo da história da educação e foi reempacotada inúmeras vezes pelos teóricos e pesquisadores da educação. As ideias sobre liderança democrática desenvolvidas no final dos anos 1930, adveio de um experimento realizado por Kurt Lewin e Ronald Lippitt nos Estados Unidos. No experimento, três grupos de crianças em idade escolar operaram sob três estilos de liderança

diferenciados: autoritário, democrático e laissez-faire. O líder autoritário oferece expectativas claras sobre o que será feito, quando e como. Todas as decisões são tomadas por um líder autoritário com o mínimo de participação de outros membros do grupo. O líder democrático oferece orientação aos membros do grupo com a participação no grupo e encoraja o envolvimento dos membros na tomada de decisões, enquanto o líder laissez-faire oferece pouca ou nenhuma orientação aos membros do grupo, deixando toda a tomada de decisão para os membros do grupo.

Em cada três grupos, realizou-se em uma atividade comum de projeto no experimento e a liderança democrática foi encontrada como o mais eficaz dos três estilos de liderança, no que se refere ao fato de os membros do grupo se sentirem mais engajados e motivados, trabalhando juntos de forma mais cooperativa e criativa. No entanto, os membros do grupo autoritário foram considerados menos criativos, mais insatisfeitos e pouco envolvidos. Da mesma forma, os membros do grupo laissez-faire foram considerados os menos produtivos, mostrando pouca cooperação e satisfação. Como no experimento, está claro que a liderança democrática facilita o crescimento de líderes e outros em direção ao potencial humano. Na verdade, o cerne da liderança democrática reside no respeito pelo que é ser humano, um senso de cultivo do bem comum e a liberdade individual de agir de acordo com sua direção.

Com base nestas premissas, foi perguntado aos entrevistados (comunitários e profissionais do ensino) qual o papel do gestor escolar na gestão democrática: 50% que agir de acordo com a comunidade, respectivamente é muito importante; 17% disseram saber ouvir e agir de

acordo com a maioria; e, 13% disseram que administrar com participação.

Os depoimentos a seguir são substanciais:

- Na gestão democrática, o fundamental é que todos considerem e observem o gestor como comprometido com o processo educativo, pois todo o resto é decorrente deste compromisso. De nada adianta outras atitudes se este profissional não se envolver por completo com o cotidiano escolar. As pessoas têm tendência a seguir o chefe, se este não é comprometido, como os outros segmentos da escola serão (Gestor);
- Acho que a gestão democrática só se efetiva com a participação de todos os envolvidos, não adiante o diretor ser comprometido e o resto não (Professor 1);
- A gestão democrática só acontece quando o diretor deixa perceber que os processos participativos vão acontecer efetivamente (Professor entrevistado 2).

Neste sentido, complementa Ribeiro (1999): “é fato que sem a efetiva participação do gestor e seu comprometimento facilmente percebido, a gestão democrática não acontece”.

As desigualdades nas escolas geralmente refletem a injustiça social relacionada a questões como pobreza, sexismo, heterossexismo e racismo. Diariamente, muitos líderes educacionais enfrentam dilemas éticos, mas, relacionados à sua compreensão das muitas desigualdades que permeiam as escolas e comunidades.

A pesquisa documentou o papel fundamental que os líderes educacionais desempenham na reforma das escolas a partir do BNCC. Ecoado o reconhecimento da necessidade de líderes com convicções éticas, uma ideia que está apenas começando a ganhar destaque no discurso de preparação de liderança.

O diálogo sobre democracia, ética e justiça social tornou-se saliente à luz de eventos globais monumentais e ameaças à vida democrática; então

foi perguntado aos entrevistados profissionais do ensino e comunitários se o gestor é um animador do ambiente escolar: os entrevistados consideram que o gestor (50%) é um animador do ambiente escolar e tem iniciativa própria. Segundo alguns depoimentos:

- O gestor apesar de discutir, de conversar e de ouvir, mudou a essência da escola, onde todos devem caminhar para o mesmo sentido. Ele cumpre todas as determinações da SEDUC e ouve a comunidade e referenda suas decisões. A APMC aparece para solicitar dinheiro e o Conselho Escolar existe de fato. (Professor 3).

- Aqui o gestor se diz democrático e muita gente pensa que ele o é. Mas, isso existe, pois, além de cumpridor, ele sempre toma decisão coletiva. (Professor entrevistado 4).

Costa (2017) reforça essa posição quando afirma: “Quando o gestor se considera um democrata, é necessário tomar cuidado, pois este talvez não o seja, decidindo sozinho em processos emanados dos sistemas escolares”. Mas, as posições pessoais do gestor precisam ser observadas pela comunidade. A gestão democrática precisa ser sentida pela comunidade escolar. Agora, mais do que nunca, os líderes educacionais estão trabalhando em um contexto padronizado de alta responsabilidade com mandatos restritivos sobre educação, conforme impostos por legisladores estaduais e federais.

Os líderes escolares são responsáveis pela implementação de reformas instrucionais que eles podem ou não perceber como sendo consistentes com os objetivos sociais e democráticos mais amplos de fornecer uma experiência educacional pública equitativa. Alguns estudiosos sugeriram que a escolaridade em nosso país é desafiada pelo avanço de modelos privatizados e voltados para o consumidor que, se adotados, poderiam dismantelar os propósitos democráticos da educação

pública. É crucial reconhecer que há mais para se tornar um líder escolar de sucesso do que compreender e dominar padrões predeterminados e impor medidas de responsabilização.

As formas democráticas de liderança foram marginalizadas nos debates nacionais sobre os padrões profissionais e os méritos das políticas e práticas orientadas para o mercado. Aqueles que esposam os modelos de liderança de mercado não são reformadores. Eles são ideólogos em busca de um conjunto de valores e preconceitos, que são a antítese de uma educação pública adequada a uma democracia.

O sistema de ensino público tem muito do que se orgulhar, tendo contribuído de forma significativa para a educação dos cidadãos e para seu bem-estar e qualidade de vida. É realmente uma das organizações de maior sucesso da era moderna. Apesar das conquistas, o sucesso e a capacidade das escolas públicas para atender às necessidades de alunos de baixa renda e pessoas com deficiência têm sido desafiadores.

Questões relacionadas à responsabilidade da liderança e ao papel do líder escolar com respeito ao desempenho dos alunos entre uma população diversificada que domina o discurso da liderança nas arenas acadêmicas e políticas. Com relação ao interesse de todos, os entrevistados consideram o gestor escolar comprometido: 67% observam o gestor como o líder que busca soluções em conjunto de acordo com o interesse de todos.

Os diretores das escolas devem levar em consideração, em sua gestão operacional e estratégica, vários fatores importantes: disposições legislativas, conteúdo programático, papel das autoridades locais, pais, alunos, recursos financeiros, contexto socioeconômico, concorrência etc.

Além disso, a maioria desses fatores está mudando constantemente e fora do controle da administração escolar. Uma boa gestão não é suficiente.

Hoje, o trabalho do chefe do estabelecimento faz parte de sistemas mais ou menos descentralizados baseados em relações recíprocas entre vários parceiros autônomos. O termo governança escolar cobre uma definição ampla de gestão escolar, que abrange tanto os aspectos instrumentais quanto ideológicos. Por democrático quer-se dizer que a governança da escola é baseada nos valores dos direitos humanos, no empoderamento e na participação dos alunos, funcionários e parceiros em todas as decisões importantes da escola.

Dentro do ambiente organizacional escolar alguns tipos ou estilos de gestão se destacam, segundo Amaral (2013), os mais frequentes são os seguintes: o gestor exigente – esse tipo de gestor é aquele detalhista, que acompanha e controla todas as atividades, muitas vezes confundido com o gestor centralista, que não delega poder de decisão e trata todos como meros coadjuvantes no processo. Não admite erros; o gestor autocrático – aquele tipo de gestor ditador, que impõe regras, não admite a participação de seus subordinados no desenvolvimento das atividades. O processo decisório é único sem a participação de ninguém; o gestor visionário – é o tipo de gestor que tem no bom senso e na visão de futuro sua principal característica. Tem a participação como aspecto fundamental da sua função. Busca sempre a inovação, sem medo de correr riscos. Mas, ao mesmo tempo, busca tomar decisões, amparado em processos de investigação (pesquisa), cujas análises fundamentam a decisão; o gestor democrático – é o que estimula a participação de todos os segmentos da

escola. Possui imensa capacidade para ouvir as pessoas e está sempre aberto a críticas, sugestões, mas não pode se deixar levar pela participação excessiva, pois pode promover certa liberalidade em demasia o gestor *leader coach* – é o tipo de gestor que tem a capacidade de identificar na comunidade escolar competências e habilidades inerentes aos objetivos da escola, desafia, motiva para que as pessoas deem o melhor de si.

Dentro deste contexto, foi perguntado aos entrevistados que tipo de gestão a escola tem: 100% dos entrevistados disseram que a escola possui uma gestão democrática. No caso do gestor exigente, não se pode confundir exigência com processo ditatorial de decisão. Ele é exigente na realização de tarefas e atividades, mas, profundamente democrático no processo decisório.

No caso das escolas democráticas, foi perguntado como ocorre à gestão participativa: eles responderam que, desde que os respectivos gestores assumiram, a primeira coisa que fizeram foi instrumentalizar as instâncias do processo decisório na escola, como o Conselho Escolar; a Congregação de Professores e Pedagogos, a APMC, o Grêmio Estudantil e, organizaram os funcionários, identificando lideranças entre eles. Depois iniciaram um processo de reflexão da escola toda, pelo menos uma vez por semana, inferindo que a reflexão era fundamental. Neste contexto de escola reflexiva, os gestores foram ao encontro do que pensa Alarcão (2001, p. 26), que diz que escola reflexiva “é aquela que se pensa o tempo interior, que reflete sua produção e seus resultados e que infere processo decisório participativo”.

Em um trabalho primoroso sobre gestão escolar em escolas de

educação infantil de Porto Alegre, Oliveira (2008) apresenta dados substanciais a respeito do estilo de gestão, chegando à conclusão de que das nove (9) escolas observadas, em oito (8) delas o perfil da gestão era democrático e, em apenas uma (1) o gestor tinha traços autocráticos, embora possuíssem todos os instrumentos normativos da gestão democrática implantados na escola. Com relação à escola autocrática que foi identificada em 20%, parece que estão desaparecendo no Brasil, principalmente depois do advento da Lei Nº 9.394/1996, que, praticamente, estatui a gestão democrática como irreversível.

Mas, o que é a gestão participativa da escola pública? A Lei Nº 9.394/1996 evidencia esses elementos nos artigos 12, 13, 14, e 15 para garantir a participação de todos os entes da comunidade escolar no processo decisório e a autonomia da escola pública de forma definitiva, ou seja, essa autonomia era para tornar a escola independente dos arroubos político-partidário dentro da escola.

Esse processo está descrito, segundo Pacífico (2014, p. 7), na maioria dos textos de Paulo Freire, que estabelecia como meta de sua vida de educador “mudar a cara da escola”. A participação na gestão infere a democratização da gestão. E a palavra democracia pertence ao vocábulo ideológico, mas, tem também um conteúdo analítico, atestado pelo lugar que ocupa no vocabulário dos filósofos, dos politólogos e dos sociólogos. Assim, as sociedades democráticas dependem ao mesmo tempo de tradições nacionais e, no caso brasileiro, essa tradição é muito incipiente.

Na escola pública, embora normatizada a gestão democrática e participativa, ainda é um processo em andamento e evolução. O primeiro

passo seria a escolha de gestores via eleição direta, que já é uma prática no Brasil, embora ainda não ocupe 100% das unidades da federação. Em pesquisa realizada, no ano de 2010, em 24 unidades federativas, pela Fundação Victor Civita (FCV), que teve a frente à educadora Heloísa Lück, viu-se que 67% das secretarias estaduais já procediam à escolha de seus gestores via eleição direta.

Entende-se que a administração democrática é aquela que desenvolve processos e objetivos democráticos, tanto na delimitação de suas políticas como na elaboração de seus planejamentos e no desenvolvimento de sua gestão. Seus pontos constitutivos básicos referem-se principalmente: a) a escolha de dirigentes; b) a forma colegiada e descentralizada de administração; c) a relação entre a escola e a comunidade, com a decorrente participação popular; d) a liberdade que é propiciada aos estudantes e professores para a organização de associações e grupos representativos.

Em decorrência, a questão da participação situa-se como um dos eixos fundamentais da reflexão apresentada. Parte-se do entendimento de que ela é condição *sine qua non* da construção da gestão democrática nas unidades escolares. No caso da Escola Municipal Pinto Cândido Portinari em Manaus, Estado do Amazonas, Brasil foi percebido que se encontra a Associação de Pais, Mestres e Comunitários – APMC, constituída. O estatuto-padrão da APMC conceitua esta instituição como órgão auxiliar no processo de administração escolar, com o objetivo de colaborar no aprimoramento educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. Tem como aspecto legal o fato de ser uma

instituição de direito privado, mas, com caráter público. Seus regimentos englobam: a) colaborar com a gestão do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados pela escola; b) representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola; e, c) mobilizar recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a escola, provendo condições que permitam à melhoria do ensino, o desenvolvimento de atividades de assistência ao escolar, à conservação e manutenção do prédio, do equipamento e das instalações, a programação de atividades culturais e de lazer. Também existe, em escola estudada, o Conselho Escolar perfeitamente estabelecido.

O Conselho Escolar é um colegiado, onde participam membros oriundos de todos os segmentos da comunidade escolar: funcionários, professores da escola, pais, alunos, diretor e outros membros da comunidade, ou seja, todos os grupos envolvidos direta ou indiretamente com a educação. Sua função é gerir a escola coletivamente, ao trazer todos os interessados para discussão de tudo que envolve a escola e tirar as decisões das mãos de poucos. Ele transforma a instituição em um ambiente mais democrático e transparente (PARO, 2012). Esta instituição pode se tornar um espaço de construção de saber, bem como de projetos, como o de escola voltada aos interesses da comunidade que dela se serve, proporcionando, assim, o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas e a formação de cidadãos ativos e participativos dos problemas da sociedade.

Segundo a Secretaria de Educação à Distância, SEED, órgão do Ministério da Educação – MEC, é por meio do Conselho Escolar que a

população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, ou seja, poderá definir e acompanhar a educação que lhe é oferecida. Para tanto, encontra respaldo na legislação pátria, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394/96 no Artigo 14, que trata dos princípios da Gestão Democrática na escola pública brasileira, buscando apresentar não um modelo, mas um caminho a ser seguido nos processos de gestão democrática. Segundo Bastos (2002), os Conselhos de Escola são órgãos colegiados em que a comunidade deve estar presente, pois, no cotidiano escolar, o Conselho envolve vozes diferentes e discordantes, fazendo com que todos os envolvidos reflitam sobre o dia a dia das relações educacionais demonstrando assim que a realidade é muitas vezes contraditória. Também na escola pesquisada existe a Congregação de Professores e Pedagogos e o Conselho de Classe. A Congregação de Professores e Pedagogos é constituída por todos os professores e pedagogos, com objetivo de analisar e sugerir medidas que visem à melhoria do processo ensino e aprendizagem, propor diretrizes com vistas à elaboração da proposta pedagógica, oferecer assessoramento didático-pedagógico à gestão, estimular o desenvolvimento de atividades pedagógicas integradas, zelar pela qualidade do ensino na escola, decidir pela repetição ou anulação de processos de avaliação do rendimento escolar, além de opinar nos casos de classificação e reclassificação dos alunos. O Conselho de Classe tem por objetivo propiciar o estudo de problemas de aprendizagem, deliberar sobre providências no sentido de melhorar o rendimento dos alunos, avaliar o rendimento dos alunos sugerindo medidas para sanear problemas

e deficiências de aprendizagem e fomentar ações de melhoria no processo ensino- aprendizagem.

2.3 PRINCIPAIS PROBLEMAS ENCONTRADOS PELA GESTÃO ESCOLAR

A atual gestora assumiu a direção da escola no ano de 2016, fruto de uma eleição direta realizada na escola, onde concorreu com mais dois candidatos. Obteve cerca de 75% dos votos. Sua função anterior era de pedagoga da escola, em dois (2) períodos – vespertino e noturno, sendo que no período noturno obteve 98% dos votos válidos. Seu primeiro passo, após assumir, foi supervisionar o administrativo, finanças, junto com eles, a diretora docente da escola convocou uma reunião com a comunidade escolar para apresentar o documento. Nesta reunião, disse que não conseguiria resolver sozinha os principais problemas da escola e que precisava da ajuda de todos, sobretudo problemas de ensino, como a evasão (cerca de 23%) e a reprovação. Taxonômico em torno de 32%.

Quando diagnosticou a evasão escolar, identificou-se que, um dos principais problemas, estava na descontinuidade do fornecimento de merenda escolar. Onde havia um grande desperdício na produção da merenda escolar e provocou uma imediata redução, levando os profissionais que trabalhavam na cozinha a realizarem um curso, de iniciativa da própria escola, para que os desperdícios fossem evitados. O curso foi ministrado em parceria com o Serviço Social do Comércio – SESC sem nenhum custo para a escola. Reduziu o desperdício em 35% de forma muito rápida, o que provocou uma imediata redução da evasão.

Nos casos de insucesso, procede-se a uma análise aprofundada dos

métodos utilizados pelos professores, das suas motivações pessoais e do seu envolvimento na vida dos alunos. A literatura informa que esse progresso profissional se depara com a profunda falta de infraestrutura nos equipamentos educacionais, o que acaba trazendo a desmotivação do trabalho, já que muitos governantes pensam que apenas salário é capaz de motivar, fora a questão da progressão de carreira. Outro elemento fundamental na motivação do professor é a participação nas tomadas de decisões.

Na escola pesquisada, foi realizada a etapa inicial para a construção do PPP, com a escolha do coordenador, que recaiu sob uma pedagoga, a principal adversária do gestor no processo eleitoral. Também, paralelamente foi criado o comitê do PPP, composto por três (3) professores (um de cada turno); uma pedagoga; um (1) funcionário; cinco (5) pais e o presidente da Associação de Moradores do Centro da cidade de Itacoatiara, Estado do Amazonas. Foi então definido o marco referencial da escola, que tem por princípio filosófico a formação do aluno enquanto pessoa e cidadão do mundo, com capacidade de desenvolver a sua dimensão social, voltado principalmente para o espírito de solidariedade, incentivo e tolerância e o respeito ao outro, apego a outras culturas, ao pluralismo de ideias que geram enriquecimento cultural e cívico da sociedade. Assim por diante, a implementação do PPP foi iniciada com base nos seguintes objetivos específicos: desenvolver a personalidade dos alunos psicológica, socialmente e culturalmente e prepará-los para a vida na comunidade.

A escola abandonou o trabalho hierárquico e criou condições que

acabaram por dar origem a uma nova forma de organizar o trabalho docente. A reorganização da escola se estabelece de dentro para fora. Também ficou bem definido no PPP da escola a pessoa que se quer formar: pessoa livre, sensível, justa e espiritual.

Muitos exemplos de participação da comunidade na vida escolar se espalham pelo Brasil e devem ser observados e incorporados a prática da gestão democrática no Estado do Amazonas, apesar de muitos acharem que exemplos de sucesso no Brasil, não devem ser aplicados em outros estados como o Amazonas. É uma atitude no mínimo desprovida de coerência. É claro que cada Estado da federação tem sua peculiaridade, mas, processos participativos são e devem ser incorporados, já que a prática democrática nas comunidades, principalmente no Amazonas, é ainda incipiente.

Neste sentido, é quase que impossível, sem a realização de uma pesquisa de campo, se buscar exemplos, de práticas de gestão democrática no Amazonas, já que a produção científica é extremamente limitada e indisponível. Na realidade, o que se tem, são documentos nas secretarias de educação que comprovam a existência de instrumentos de organização escolar com práticas democráticas, mas, sabe-se empiricamente que essa realidade é muito incipiente. Assim a escola que queira ser democrática tem que partir da realidade de sua comunidade, selecionar atividades mais apropriadas à educação dos alunos e ao desenvolvimento global da população escolar e da comunidade. Importa que os educadores, de modo especial, estejam atentos para a importância dessas atividades tanto para superação do fracasso escolar, como para a própria realização profissional. Da mesma forma que a escola para realizar eficazmente seu trabalho

precisa estar presente na comunidade, esta não pode estar ausente do trabalho da escola.

3 CONCLUSÃO

A pesquisa teve significado relevante, pois, permitiu ver de perto a realidade da prática do gestor e do corpo docente na escola, bem como as implicações que esses profissionais possuem em seu relacionamento. Durante a observação, podemos notar como essa realidade está organizada e como nós podemos nos preparar como profissionais para mudar a situação da educação no contexto atual de Manaus. Diante desta tese, compreendemos que se faz necessário que a gestão construa coletivamente, no companheirismo e na solidariedade, uma relação saudável com o corpo docente, para que haja uma transformação no âmbito escolar, pois, é imprescindível que os mesmos atuem na escola com maior competência, a fim de que o ensino realmente aconteça, que aprendizagem se realize e que as convicções se construam no diálogo e no respeito, tornando essas práticas efetivas e transformando-as em hábitos. Com base nos pressupostos teóricos, verificou-se que as informações extraídas são de suma importância para que a gestão escolar e o corpo docente contribuam no relacionamento interpessoal, perante a autoestima do professor e há a necessidade de sensibilização por parte da escola como um todo e da sociedade, procurando possibilidades de uma interação entre gestor e corpo docente, possibilitando o impacto positivo e eficiente no processo ensino-aprendizado.

O professor tem a possibilidade de provocar transformações como

nenhuma outra categoria profissional. Ele pode ser determinante na transformação de uma sociedade como um todo, visto que este profissional participa da formação do caráter e da personalidade da criança. O resultado obtido nesta pesquisa teve a finalidade de ajudar no processo ensino-aprendizagem, onde foi exposto que são favoráveis e estão dentro dos esperados de uma escola regular. Estas implicações são de extrema importância para o desenvolvimento do ambiente escolar e desse processo, pois, atuam de forma mais eficiente e disposta.

O resultado obtido através da pesquisa foi positivo. A gestão tem uma ligação direta com os professores, possibilitadas por meio de estratégias como: reuniões pedagógicas e aniversariantes do mês, fazendo trocas de conhecimentos e práticas. O ambiente é agradável e aconchegante, os professores se sentem seguros de si acreditando no seu próprio valor e importância como educador, com a sua autoestima elevada, se sentindo motivados a fazer um trabalho diferenciado e de qualidade no que diz respeito à educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Artigo, 2001. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- AMARAL, I. P. do. Gestão na escola do terceiro milênio. São Paulo: Eldorado, 2013.
- BASTOS, J. B. (org). Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, J. C. Diretrizes para implantação e implementação de Conselhos

Populares. Vitória: PMES, 2017.

RIBEIRO, B. Planejamento sim ou não. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1999.

OLIVEIRA, E. P. Um jeito especial de liderar: o perfil de liderança das gestoras de educação infantil de Porto Alegre. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Gestão Pública da Faculdade IBGEN, 2008. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sma/usu_doc/eliane_petry_de_oliveira_tcc.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

PACÍFICO, E. M. Gestão participativa na escola pública. Artigo, 2014. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=908#.V9l6vTVZhYM. Acesso em: 14 mai. 2021.

CAPÍTULO 06

O ESPAÇO DISPONÍVEL PARA AS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO, MANAUS-AMAZONAS, NO ANO DE 2022

Célio Roberto Ribeiro da Silva
Simone Cecilia Paoli Ruiz
Ivis Cabral Rodrigues

O ESPAÇO DISPONÍVEL PARA AS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO, MANAUS-AMAZONAS, NO ANO DE 2022

Célio Roberto Ribeiro da Silva¹

Simone Cecilia Paoli Ruiz²

Ivis Cabral Rodrigues³

RESUMO

O trabalho que se apresenta procura indagar sobre o espaço para práticas de educação na Escola Estadual Santo Antônio, na cidade de Manaus-AM/Brasil, tendo em vista sua inadequação por ausência de uma quadra poliesportiva. Assim, este estudo tem por objetivo geral analisar a efetividade do espaço disponível da Escola Estadual Santo Antonio, para a aplicação dos conteúdos práticos das aulas de educação física. Para atingir o objetivo foi desenvolvida uma pesquisa descritiva exploratória com enfoque qualiquantitativo que ouviu 50 alunos, sendo 25 do sexo masculino e 25 do sexo feminino. Assim, os resultados apontam para o próprio contexto onde a escola está inserida que pode ser condicionante para a seleção dos conteúdos educacionais, mas que a prática fica muito dificultada para a que aula seja efetiva. Conclui que a Escola Estadual Santo Antônio em Manaus-AM/Brasil é mais que um local para desenvolver uma tarefa educativa, tornando-se a chave que da educação que propõe. Assim mergulha-se na análise do significado do espaço adequado para a prática da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Espaço adequado. Prática de Educação Física.

¹Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai.

²Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai.

³Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai.

ABSTRACT

The work that is presented seeks to inquire about the space for educational practices at the Santo Antônio State School in the city of Manaus-AM/Brazil, which is inadequate, due to the absence of a multi-sports court. Thus, this study has the general objective of analyzing the effectiveness of the space available at the Santo Antonio State School, for the application of the practical contents of physical education classes. To achieve the objective, a descriptive exploratory research with a qualitative and quantitative approach was carried out, which heard 50 students, 25 male and 25 female. Thus, the results point to the very context where the school is inserted, which can be a conditioning factor for the selection of educational contents, but that the practice is very difficult for the class to be effective. It concludes that the Santo Antônio State School in Manaus-AM/Brazil is more than a place to develop an educational task, becoming the key to the education it proposes. Thus, it dives into the analysis of the meaning of the adequate space for the practice of Physical Education.

Keywords: Physical Education. Adequate space; Practice of Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais desempenham funções essenciais para a vida dos indivíduos e das sociedades. Em geral, cada sociedade tem demandas específicas sobre o que espera da escola e estão ligadas a funções sociais importantes, como: a socialização das novas gerações e sua preparação para as futuras responsabilidades que elas acarretarão como adultos, dentro de uma organização de trabalho e papéis sociais determinados. Portanto, a educação é um compromisso com o futuro. No entanto, esta aposta não é inocente nem desprovida de uma importante carga ideológica e política.

Aberta ou ocultamente, a ação educativa pode promover a reprodução de modelos sociais. Em contraste, por meio da educação, pode-se buscar a libertação dos indivíduos e das classes sociais, como meio para alcançar a liberdade e a mudança social. A educação física faz parte da educação em geral e, portanto, deve apresentar objetivos claros para a sociedade. Nenhuma escolha é neutra, ou seja, todas as decisões assumem uma postura ideológica, ainda que nem sempre sejam tomadas conscientemente pelo professor. Parece necessário, portanto, uma postura crítica por parte dos professores de educação física em relação às atividades propostas em aula, para que sua prática pedagógica seja coerente com o projeto pedagógico e ter critérios para fazer a escolha certa de seu conteúdo. No currículo escolar, cada disciplina é responsável por transmitir determinados conteúdos.

Na educação física, a especificidade dos conteúdos são as práticas motoras que portam os modelos de comportamento social e preparam para a sociedade do futuro, ao mesmo tempo em que a constroem. Assim, a educação física pode ser um elemento ativo nas mudanças sociais: a escolha entre os diferentes campos de ação motora implica na transmissão de determinados valores.

É essencial entender como os discursos pedagógicos se refletem na educação física, ou seja, quais critérios os professores devem considerar ao selecionar atividades motoras, para que sejam coerentes com esse conjunto de valores e ideologias.

Em relação aos critérios a serem considerados para a escolha das atividades, a Praxiologia Motora torna-se referência porque possibilita ao

professor conhecer as características das práticas motoras. Assim, analisar as principais classes de situações motoras, revelar a sua lógica de funcionamento e descobrir a influência que exercem nos comportamentos motores. Uma identificação dos grandes domínios da ação motora tornam-se os referentes, entre os quais a educação pode escolher, em função dos objetivos estabelecidos e do seu projeto educativo. Ou seja, possibilita que a ação educativa em educação física seja coerente com o discurso pedagógico da escola.

Para a identificação dos domínios da ação motora, é importante considerar que os jogos são fenômenos culturais, bem como suas regras. Portanto, as noções de espaço, tempo, objetos e relações entre os participantes, definidas pelas regras das atividades motoras, são criações sociais e seus diferentes elementos formam a lógica interna.

A lógica interna é um sistema de características pertinentes de uma situação motora e de consequências que acarreta para a realização da ação motora correspondente. Ou seja, as características da lógica interna estão relacionadas ao sistema de obrigações impostas pelas regras da ação motora, que representa uma microssociedade lúdica.

Este artigo é fruto da pesquisa do autor que culminou em sua dissertação para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação, que se aprofundou nas características do espaço nas tarefas motoras propostas na educação física e no aprendizado proporcionado de acordo com a natureza espacial dessas atividades.

O espaço é um elemento estrutural de todas as situações motoras. Para o estudo da lógica interna, o espaço é diferenciado segundo o critério

da fonte de informação a que o participante está submetido: com incerteza e sem incerteza. Um espaço com incerteza é um espaço arriscado e descontrolado que requer uma capacidade de leitura do ambiente por parte do ator. Esse é justamente o contrário do que acontece em espaços sem incerteza, o controle é tão forte que não é fonte de informação, nem de risco. Portanto, dependendo se as tarefas motoras propostas apresentam incerteza espacial ou não, isso implicará na transmissão de diferentes valores e no desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas de orientação espacial, decisão e antecipação motora.

Assim, este estudo teve como objetivo geral: analisar a efetividade do espaço disponível da Escola Estadual Santo Antonio, para a aplicação dos conteúdos práticos das aulas de educação física. E, de forma específica buscou: (i) demonstrar a importância de espaços adequados e os tipos de atividades práticas que podem ser ministradas; (ii) avaliar as adaptações que devem ser efetuadas nas aulas práticas em relação ao espaço, de forma que continuem sendo atrativas para os alunos; (iii) verificar as propostas curriculares e seus componentes a serem ministrados sem espaços adequados.

Considera-se que os espaços adequados promovem melhor proveito e vivência para os alunos, ao contrário dos espaços reduzidos. Podendo-se sugerir parcerias com agremiações, igrejas, quadras comunitárias próximas às escolas, para que se trabalhe em contraturno ou durante o horário.

Muitas escolas, infelizmente, por serem construções muito antigas, não possuem espaço para a educação física, embora a disciplina faça parte

do currículo escolar no Brasil desde 1854, por iniciativa do então ministro do Império Luís Pedreira do Couto Ferraz.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 OS LUGARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A decisão do professor em relação ao espaço escolhido para as turmas (dependendo das possibilidades oferecidas pelo centro educacional), implicará aprendizagens diferenciadas, já que as situações motoras em espaços com diferentes características podem ser muito diversas.

Sobre a transmissão de valores na prática pedagógica da educação física, Venero (2007, p. 52) afirma que “os valores só podem ser transmitidos e compreendidos por meio de ações. Por isso, o contato com a natureza em situações reais de jogo (...) fora da organização da sala de aula pode ser uma fonte inesgotável de recursos” para educar os alunos para o valor do respeito pela natureza.

As aulas de educação física podem ocorrer dentro ou fora do centro educacional, ou seja, é possível realizar as atividades motoras do sujeito, nas diferentes instalações escolares, bem como em instalações desportivas e de lazer (municipais ou privadas), passeios à natureza ou pela cidade.

Neste sentido, a decisão do espaço para a educação física está condicionada às instalações à disposição da escola, às atividades motoras previstas, aos valores que ambiciona transmitir e ao grau de segurança que a escola pretende oferecer aos alunos. A maioria das escolas possui instalações típicas da tradição da educação física, como quadras

(esportivas), sala de aula e *playground*.

2.2 OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a reforma do ensino superior que conduziu à massificação do ensino no período pós-1968, com a criação de cursos em diversas áreas, a Lei 5.692/72 que estabeleceu a implantação da Educação Física como disciplina curricular no sistema universitário brasileiro, veio colaborar com o crescimento do número de Escolas de Educação Física no país, pois proporcionou mais uma área no mercado de trabalho (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO, 2010).

Diversos cursos de licenciatura optaram por preparar o professor generalista e no elenco das disciplinas que compõem se verifica grande ênfase aos conteúdos de modalidades esportivas, onde o aluno é avaliado pelo seu desempenho atlético ou pelo rendimento físico, incoerente, portanto, com as propostas voltadas para o objetivo de lecionarem em escolas.

Segundo Meneghetti apud Betti (2011, p. 180), ocorre que esse profissional generalista acaba acreditando nas possibilidades de que o corpo de conhecimento a que foi submetido fornece-lhe competência e aptidão para trabalhar com atividades relacionadas com a saúde, gerenciamento de esportes e recreação, treinamentos atléticos, programas de educação física, oferecimento de atividades para idosos, educação física para pessoas portadoras de deficiência, elaboração de composições coreográficas etc.

Essa situação, encontrada na educação física brasileira e

evidenciada nos estudos de pesquisadores, necessita ser verificada. As escolas de educação física durante muito tempo não se mostraram preocupadas com questões de ocupação de mercado de trabalho, contudo, desenvolvem continuamente reformas curriculares, estabelecendo como princípios norteador um perfil de profissional que atenda aos anseios da sociedade, apesar de nunca terem realizado tal levantamento.

Somente em 1987 é que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Currículo Mínimo, que estabeleceu a formação do licenciado e/ou bacharel em educação física, na tentativa de possibilitar nessa área a formação de profissionais com qualificação mais específica a cada necessidade e de acordo com estudos feitos junto à comunidade.

Ao se historiar a questão da formação de profissionais de educação física foi possível verificar que, durante o seu desenvolvimento no Brasil, a educação física sofreu influências tanto dos militares como dos médicos higienistas. Betti (2011, p. 183), manifesta-se em relação aos médicos:

Com relação ao médicos, sua influência foi forte e sempre estiveram presentes em momentos históricos da educação física brasileira, principalmente quando se adotou para as escolas pertencentes ao sistema de educação nacional, o regulamento nº 7, ou seja, o Método Francês 1, como programa para a disciplina de educação física.

Esse método importado foi criado com o intuito de preparar o exército da França, formando homens viris e de moral elevada para a defesa daquele país em situação de guerra (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO, 2010).

Observado essa peculiaridade, Castellan Filho (1988, p. 34) infere: “A história da educação física no Brasil tem-se confundido em muitos de seus momentos mais importantes com a história dos militares”. Se esse era

um aspecto existente na educação física brasileira, no mesmo sentido, percebeu-se sempre a influência de um grupo de médicos higienistas que propunham uma série de atividades a serem desenvolvidas nas escolas do sistema nacional de educação, com o intuito de tornar a juventude mais sadia para que pudesse atuar na defesa e do desenvolvimento do país, através de um corpo perfeito.

Neste contexto baseado em concepções militaristas e higienistas, a educação física foi implantada nas escolas públicas da época. Fundou-se a escola Militar, no ano de 1907, com a introdução da Ginástica Alemã, tornando-se o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, afirma Tojal (2015, p. 13). As mudanças forma ocorrendo do século XIX para o XX.

Nesta época, portanto, a educação física viveu um momento de desvinculação com a preocupação humanista que deveria levar o bem estar ao indivíduo, mas cedeu às pressões do capitalismo, para o qual o importante acaba sendo a produção (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO. 2010). A questão da eugenia da raça brasileira fez-se sentir através do Decreto nº 21.241-27b, no item 10 das Portarias nº 13 e nº 16, de fevereiro de 1938, que estabeleciam a proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário de alunos cujo estado patológico os impedissem permanentemente de frequência às aulas de educação física (CATELLANI FILHO, 1988, p. 85).

Nesse período, contudo, já funcionavam no país alguns cursos de profissionais de educação física e, segundo Mezzadri (1994) apud Betti (2011, p. 196), “pode-se destacar a existência da primeira escola a formar

Monitores no Rio de Janeiro, em 1925”, com a fundação da Escola da Marinha, que ministrava um curso com duração de dois (2) anos. Ainda, em 1931, foi criada a Escola superior de Educação Física do Estado de São Paulo.

O autor supracitado esclarece que, em 1910, surgia o primeiro embrião da Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, mas, que somente foi criada em 1932, tendo sido reconhecida em 1936. Em 1933, no Rio de Janeiro, como resultado do Centro Militar de Educação Física, que fora fundado em 1922, surge a Escola de Educação Física do Exército, que, segundo Betti (2011, p. 197), tinha com objetivo “a implantação e a difusão da Educação Física no Brasil”.

A Escola Nacional de Educação Física e Esportes, vinculada à Universidade do Brasil, passou a representar o pioneirismo nessa formação, pois possibilitou a sua inclusão no mundo acadêmico e serviu para favorecer a possibilidade de reconhecimento da educação física enquanto disciplina acadêmica (BRAGADA, 2010).

Em 1939, o Decreto-lei nº 1.212 estabeleceu a exigência da habilitação para o exercício profissional e regulamentou a profissão através da definição de carga horária e elenco de disciplina.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para entender a relevância da educação física no meio escolar, é necessário compreender que o seu contexto histórico se iguala ao “descobrimento” do Brasil, onde houve certamente a primeira aula de ginástica e recreação, relatada pelo escritor Pero Vaz de Caminha que, em

uma carta enviada para a Coroa Portuguesa, descreve que os indígenas ao som de uma gaita dançavam, saltavam e giravam alegremente, praticavam atividades físicas de forma natural e ao mesmo tempo utilitária (SOARES, 2023).

No decorrer da história a educação física foi ganhando espaço e valorização dentro das escolas, pois, entende-se a importância e necessidade básica de saúde que todos precisam ao realizar atividades físicas. De sorte que a atividade física é essencial para a manutenção e melhoria da saúde e na prevenção de enfermidades, para todas as pessoas em qualquer idade. A atividade física contribui para a longevidade e melhora sua qualidade de vida, através dos benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais (PIZARRO, 2011).

A Educação Física na esfera escolar tornou-se cogente para a matriz curricular devido a sua contribuição para o “fortalecimento do organismo”, melhorando a saúde física e mental das crianças, “propiciando o desenvolvimento de habilidades úteis à vida, criando hábitos culturais de higiene” (RODRIGUES, 2013). Na escola, a criança tem a chance de se socializar com outras crianças através da recreação, jogos e brincadeiras dirigidas. Por isso, a educação física contribui para que a criança ou adolescente desenvolva a autoconfiança interagindo com o grupo e também desenvolva habilidades motoras.

A Educação Física como componente curricular da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mostra que a prática tem como caráter essencial propiciar uma aprendizagem que mobilize aspectos afetivos, sociais e éticos, além de adotar hábitos saudáveis de higiene e

alimentação, ter espírito crítico e conhecer as diferentes manifestações da cultura corporal.

2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS SEM ESPAÇO ADEQUADO

A Educação Física Escolar em escolas sem o espaço adequado para a realização das práticas tem uma idiossincrasia própria, muito diferente da Educação Física em escolas detentoras de espaço (quadras poliesportivas). Este tipo de Escola faz com que, além dos problemas devido à falta de instalações para a área de educação física, encontra-se com turmas heterogêneas que podem ter alunos desde o infantil (3 anos) ao 6º ano (12 anos) ou do 7º ano. Acrescenta-se ainda o problema da transferência do professor entre as diferentes escolas.

O espaço assim como os materiais são básicos na Educação Física devido à cultura motora dos alunos e professores. Um exemplo disso são as sessões baseadas em ambientes de aprendizagem, onde se pode perceber como a relação dos alunos com um tipo de material e espaço provoca uma certa resposta motora.

O papel do Estado como fomentador do esporte parece mais sensível nas suas ações políticas, refletindo as inevitáveis diversidades internas das nações, visto que é o Estado quem tem a capacidade institucional e política de tratar, de forma interdisciplinar, a imensa variedade de problemas sociais de responsabilidade pública.

Segundo Suassuna e Almeida (2015), no período compreendido entre 1996 a 2005, as políticas públicas de esporte e lazer no Brasil, vem considerando que uma das dimensões do esporte é a recreação. No entanto,

há a necessidade de se elaborar programas que tenham a recreação com cunho educativo.

A partir do LDB que estabelece os ensinamentos mínimos da Educação Física, é feita uma proposta de cinco blocos para o ensino básico: (i) corpo: imagem e percepção; (ii) motricidade: atividades físicas artístico-expressivas, atividade física e saúde e jogos e atividades desportivas.

2.5 O LÓCUS DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Santo Antônio, localizada na zona oeste de Manaus – AM. Possui 14 salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, pequeno, pátio coberto, e demais recursos para atender a demanda, a uma média de 700 alunos. Sua estrutura física é acrescida de ambientes administrativos, sala para professores e técnicos e cozinha, banheiros sem adequações para pessoas com deficiência.

Desenvolveu-se a pesquisa ação, que teve enfoque qualitativo com método dedutivo. A população amostral da pesquisa foi composta de 50 alunos, entre 13 e 15 anos de idade, perfazendo 6,59% do total de alunos; são de classe média baixa, com renda família entre 1 e 4 salário mínimos (ano base 2022), residentes da Zona Oeste de Manaus.

2.6 A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS ADEQUADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Existem diferentes pontos de vista, relativamente à construção de novos cenários, neste sentido aprecia-se que o tênis de mesa, o voleibol, o basquete e, principalmente, o futsal são alguns dos espaços que os gestores

pedagógicos e administrativos consideram que devem ser praticados nas aulas de educação física e ter espaços adequados.

Os alunos consideraram a importância de ter espaço adequado, para que a comunidade educativa se sinta motivada a praticar atividades físicas, desportivas e recreativas. Um ginásio bem equipado, adequado, um salão de dança; quadra poliesportivas, sala de expressão corporal, sala de musculação, área de treinamento, espaços para basquete, futsal, vôlei, pista de atletismo, nessa ordem de preferência, foram trazidos como ideais, mas, ressaltaram que consideram difícil de realizar.

Com referência ao exposto, em muitos casos a limitação de recursos determina a execução da construção escolar. Em virtude do local da escola (em 2022) e sua estrutura seria impossível construir tudo o que propiciasse a realização das atividades listadas pelos alunos, principalmente, porque a escola se localiza em área residencial e devido às suas dimensões não há tanto espaço para novas áreas. Os alunos disseram que os pais veem com otimismo nova remodelação da escola e a possibilidade de terem novos cenários, para que seus filhos pratiquem atividades recreativas, não só durante as aulas de educação física, mas também no tempo livre.

Academia, futsal, basquete, ginástica, espaços para tênis de mesa, são os ambientes que os pais, segundo os alunos, desejam serem construídas na instituição. Essa questão traz a expectativa de que os moradores da área da escola sejam incentivados a matricular seus filhos na escola.

Há opiniões divergentes sobre a construção das novas instalações

esportivas, por esse grupo de entrevistados (alunos(as)) como as principais opções para que a escola os assume na nova planta física que a instituição terá, também preferem a construção de espaços para tênis de mesa e ginástica. Por outro lado, este grupo de inquiridos considera que, com boas configurações, os alunos participarão ativamente nas aulas e frequentarão com entusiasmo as atividades desportivas programadas nos tempos livres.

Da mesma forma, esses espaços devem servir para as atividades que são realizadas não só na educação física, mas também em outras áreas do conhecimento. Segundo Latorre (2008, p. 64) quando escreve: “a organização dos espaços desportivos será determinada pela dotação do centro escolar e pela realização de atividades simultâneas e partilhadas com outros professores. A escassez de instalações é uma condição que estimula a criatividade dos alunos e, no pior dos casos, pode comprometer a segurança”.

Analizou-se os resultados do inquérito aos 50 alunos e apresenta-se as seguintes observações:

- O conjunto de evidências mostra a importância da prática de atividade física para a comunidade educacional, também é aceito que as atividades físicas são vitais para melhorar a saúde e a qualidade de vida. Além disso, os alunos solicitam a inclusão de novas atividades esportivas em aulas de educação física e afirmam que os exercícios realizados nas aulas são bons e adequados para seu treinamento integral, também solicitam o aumento de uma hora de aula em todas as séries que possuem apenas 2 horas semanais; e os espaços sejam disponibilizados nos dias em que não houver aula para a realização de atividades físicas nas horas vagas.

- De acordo com as respostas dadas, os espaços da escola encontram-se em bom estado, mas, são inadequados, para a prática de atividade física e desportiva, opinião forte da comunidade educativa, por outro lado, segundo o inquérito, a opinião sobre o número de cenários que estão na instituição está dividida, pois um grupo dos alunos diz que são suficientes e o outro grupo afirma que são necessários cenários para atividades físicas, além disso há opiniões divergentes, para a construção de cenários da escola , mas, o desejo geral é que existam vários e, espera-se, levando em consideração os resultados da pesquisa.

Para os alunos inqueridos, a prática de atividade física pelas crianças é importante, pois, se for realizada com frequência, auxilia no desenvolvimento e bem estar, benefícios para a saúde e qualidade de vida, criando hábitos de exercícios nas crianças e jovens. Em relação às atividades físicas na escola para os alunos, afirmam que são importantes e estão satisfeitos com as diversas práticas que são feitas nas aulas de educação física, porém, há uma minoria que não gosta e não pratica nenhum tipo de exercício, aos quais deve se buscar mecanismos para incentivá-los na prática de atividades físicas e esportivas.

A educação física escolar pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento de padrões comportamentais positivos de atividade física. No entanto, é necessário fazer a seguinte pergunta: A educação física escolar favorece a participação ativa nas atividades físicas de lazer mesmo em um espaço inadequado? A resposta não é óbvia se tivermos em conta que as experiências escolares vividas pelos adolescentes não conduzem necessariamente a atitudes e motivações muito positivas em

relação à atividade física.

Existem vários indicadores, especialmente entre as meninas, que permitem levantar a hipótese de que as relações entre a educação física escolar e a participação em atividades físicas no tempo livre não são significativas para vários grupos de jovens, que apresentam um elevado risco de sedentarismo. Os resultados apresentados segundo a variável idade são bastante reveladores. Entre 40% e 50% dos mais novos (12 anos) parecem receptivos a interessar-se pela atividade física orientada para a saúde, independentemente do local em que pratica a educação física e ajudam o professor, superando o grupo dos mais velhos (14/15 anos).

Em cada idade, quando a comparação é feita por sexo, uma proporção maior de mulheres do que de homens considera que o professor não as ajudou a se interessar pela atividades físico-esportivas de tempo livre. Nas primeiras, cerca de 38% partilham desta opinião, enquanto a proporção de homens que têm esta opinião situa-se entre os 32% e os 37%. A estabilidade das opiniões é muito clara, após uma ligeira diminuição da percentagem aos 14/15 anos. Nas mulheres, as opiniões negativas são, em grande medida, superiores às opiniões muito positivas. Além disso, deve-se levar em conta que há uma grande consistência nas respostas dos dois itens representativos do interesse por atividades físico-esportivas de lazer, também encontradas nas comparações por sexo e idade.

A rejeição feita pelos alunos na afirmação de que as aulas de educação física servem para poder realizar práticas em suas vidas, é menor do que para o desenvolvimento dessas práticas. É importante ter em conta que este facto depende muito do nível de prática que os sujeitos têm, sendo

mais receptivos e positivos aqueles que dizem fazer atividade física nos tempos livres. Na Escola Estadual Santo Antônio em Manaus-AM/Brasil, as opiniões muito favoráveis sobre o efeito que as aulas de educação física têm para ter hábitos de vida saudáveis são superiores nos alunos que referem ser ativos e, entre estes, naqueles que têm um elevado índice de atividade física.

Na escola analisada o programa era dominado por esportes coletivos, refletindo a imagem existente em nível nacional. Apenas uma minoria de meninas continua a jogar esses jogos e o esporte depois de deixar a escola. Várias atividades praticadas nas escolas eram vistas como ultrapassadas e insuficientemente ligadas às necessidades e interesses dos jovens de hoje. É pouco provável, por exemplo, que um programa baseado na prática de esportes coletivos tradicionais consiga atrair muitas meninas para um estilo de vida ativo.

Algumas meninas também criticam muito suas experiências em aulas mistas, principalmente em esportes como basquete e futebol, onde os meninos dominavam o jogo. É claro que as meninas não querem jogar futebol, não porque não querem, mas porque sabem que os meninos vão ter o controle do jogo e não vão desistir. Na sua maioria, os alunos apreciam a educação física pelo seu fator de prazer. Alunos indicaram que a principal razão para não gostar de atividades físicas estava incluída na escolha limitada e na natureza chata das atividades regulares. Esses alunos expressaram o desejo de experimentar coisas novas e diferentes atividades, incluindo aquelas que envolvem o desenvolvimento do condicionamento físico mesmo em espaço inadequado. Querem maior variedade nas

atividades do programa, mais opções e atividades interessantes para praticar enquanto melhora o condicionamento cardiovascular.

A resposta mais perturbadora da maioria dos alunos (82%) foi a crença de que as atividades ensinadas em suas aulas de educação física, mesmo em espaço inadequado não produziram qualquer transferência em sua escolha de atividades fora da escola. Muitos alunos simpatizam com a falta de variedade nos currículos. Uma segunda crítica à educação física escolar é a falta geral de desafio físico apresentado nas aulas. Contrariando a ideia de que as meninas não sentem prazer em praticar atividade física, várias delas comentaram sobre a importância de as atividades a serem realizadas envolverem o enfrentamento de um desafio físico.

Os alunos foram questionados se achavam que seus níveis de condicionamento físico, competição e habilidades de jogo haviam melhorado com as aulas de educação física. Eles concordaram que os níveis de competição não melhoraram, mas que os níveis de condicionamento físico e as habilidades de jogo aumentaram ligeiramente em função do espaço inadequado.

3 CONCLUSÃO

A vida cotidiana dos alunos da rede pública de ensino determina uma reflexão mais aprofundada sobre o significado atual das atividades físicas no meio escolar, principalmente com a utilização do espaço adequado como referência para as aulas de educação física. Na realidade, as concepções e estratégias pedagógicas em educação física devem incorporar objetivos mais realistas sobre a educação, na perspectiva do

desenvolvimento físico-motor dos alunos, pois, a escola é um local privilegiado para dinamizar uma nova cultura do corpo e mobilização dos alunos para a aprendizagem de estilos de vida ativa. Mas, para isso, necessita-se de espaço adequado para sua realização.

Cabe ao professor de educação física interpretar em função do seu contexto de ação, quais as melhores estratégias de intervenção e a seleção apropriada dos conteúdos e meios de ensino e aprendizagem. A educação física ou outros objetivos de atividade física envolvem o trabalho harmonioso do corpo e da mente, um equilíbrio entre o que o corpo expressa e o que a mente pensa. Infelizmente, o papel dos professores de EF no ensino não está bem definido. Além disso, nem sempre a EF é ensinada de maneira adequada. Por vezes, a EF é ensinada de uma forma geral, sem o envolvimento necessário e sem dar atenção suficiente à individualidade de cada aluno, além de ser praticada em local inadequado.

O papel da educação física é fundamental para o processo de desenvolvimento infantil. Nesta fase, as práticas de ensino de qualidade devem estimular as crianças, considerando as suas características e necessidades individuais, de forma a ajudá-las a adquirir ao longo do desenvolvimento várias competências e competências essenciais. Nesse sentido, estudos têm destacado a importância dos professores de EF e a prática esportiva, no desenvolvimento das crianças e jovens.

Ao analisar o resultado do estudo, argumentamos que a EF estruturada é importante para o desenvolvimento psicomotor, porque aumenta seu desenvolvimento geral. Mas, quando praticada em locais inadequados se torna prejudicial.

Assim, o estudo revela que foi determinante o conjunto de fatores individuais que influenciam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de educação física e esporte. Se aplicado na escola, pode ser determinante no desenvolvimento psicomotor dos alunos, desde que praticado em locais adequados. Este conjunto é composto por: temperamento, caráter, capacidades, especificidades de interesses, peculiaridades de processos psíquicos e intelecto, aptidão física.

Por indicadores do domínio psicomotor, os professores de educação física devem ter grande necessidade de atividade psicomotora. As propriedades de vários aspectos do temperamento, como o lado dinâmico da personalidade do futuro professor de educação física e esportes nos domínios intelectual e de comunicação, são insuficientes para o trabalho profissional e requerem o desenvolvimento direcionado de métodos eficazes de educação profissional e meios psicopedagógicos de motivação.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. 2ª ed São Paulo: Movimento, 2011.

BRAGADA, J. **O atletismo na escola**: proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. 2010. Disponível em: <http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/matef/lleveshor.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2023.

CASTELLANI FILHO, L, **Educação física no Brasil**: a História que não se conta/Lino Castellani Filho. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO. **Pesquisa Nacional de prática de educação física**. Rio de Janeiro: EEFEx, 2010.

LATORRE, P. Metodologia de análise e avaliação da segurança dos espaços e equipamentos desportivos escolares. **Apunts Educação Física e Esportes**, 62-70, 2008.

PIZARRO, M. S. Las Ventajas De La Educación Física En Educación Primaria. Badajoz, España: Paidorex: **Revista Extremeña sobre Formación y Educación**. 2011. Disponível em: < <http://revista.academiamaestre.es/2011/03/las-ventajas-de-la-educacion-fisica-en-educacion-primaria/>> Acesso em: 06 mar. 2023.

RODRIGUES, I. V. **A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I**. Portal Educação. 2013.

SOARES, E. R. **Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais**. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm> > Acesso em: 08 mar. 2023.

SUASSUNA, D. M; ALMEIDA, A. J. M. de. **Esporte na escola: o programa nacional segundo tempo**. São Paulo: Sarava, 2015.

TOJAL, J. B. G. A dicotomia teoria/prática na educação física. In: **III SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, III, 1995, São Paulo. Anais. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2015.

VERENO, J. A aula de educação física como motor de transformação social. Refletindo sobre atividades na natureza, currículo e valores ocultos. **Desafios. Novas Tendências em Educação Física, Esporte e Recreação**, 11, p. 51-53, 2007.

CAPÍTULO 07

LINGUAGEM DIGITAL E MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE LER E ESCREVER NO SÉCULO XXI

Teresa Helena Batelli de Oliveira
Luciana Sousa Teixeira Alarcão
Mille Anne Ribeiro da Silva

LINGUAGEM DIGITAL E MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE LER E ESCREVER NO SÉCULO XXI

Teresa Helena Batelli de Oliveira¹

Luciana Sousa Teixeira Alarcão²

Mille Anne Ribeiro da Silva³

RESUMO

Este capítulo teve como objetivo analisar as implicações do conceito de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando os desafios impostos pelas transformações comunicacionais da cultura digital. O estudo abordou as mudanças nas práticas de linguagem promovidas pelos ambientes digitais, a presença dos multiletramentos nos livros didáticos e as dificuldades enfrentadas na formação docente para o uso pedagógico de linguagens múltiplas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com base na leitura e análise crítica de publicações acadêmicas recentes, extraídas de bases como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e repositórios institucionais, priorizando fontes entre 2020 e 2024. A investigação permitiu constatar que, embora os documentos curriculares reconheçam a importância dos multiletramentos, a aplicação prática no contexto escolar ainda é limitada, seja pela abordagem superficial nos livros didáticos, seja pela formação insuficiente dos docentes para lidar com as demandas da comunicação digital. Concluiu-se que a integração efetiva dos multiletramentos no ensino requer tanto mudanças estruturais nas propostas pedagógicas quanto o fortalecimento das políticas de formação docente continuada, com vistas à construção de práticas mais críticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Cultura midiática. Ensino crítico. Leitura digital. Inovação pedagógica. Letramento visual.

¹Universidad del Sol, Paraguai.

²Universidad del Sol, Paraguai.

³Universidad del Sol, Paraguai.

ABSTRACT

This chapter aimed to analyze the implications of the concept of multiliteracies for the teaching of Portuguese Language in contemporary contexts, considering the challenges posed by communicational transformations within digital culture. The study addressed changes in language practices fostered by digital environments, the presence of multiliteracies in textbooks, and the difficulties encountered in teacher training for the pedagogical use of multiple languages. To achieve this, a bibliographic research was conducted, based on the reading and critical analysis of recent academic publications retrieved from databases such as the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and institutional repositories, prioritizing sources from 2020 to 2024. The investigation showed that, although curricular documents recognize the relevance of multiliteracies, their practical application in schools remains limited, either due to the superficial approach in textbooks or the insufficient training of teachers to meet the demands of digital communication. It was concluded that the effective integration of multiliteracies into teaching requires both structural changes in pedagogical proposals and the strengthening of continuing teacher education policies aimed at developing more critical and contextualized practices.

Keywords: Media culture. Critical education. Digital reading. Pedagogical innovation. Visual literacy.

INTRODUÇÃO

A intensificação dos processos de digitalização da comunicação no século XXI alterou significativamente os modos de produção, circulação e recepção dos textos. As interações linguísticas, antes centradas na palavra escrita impressa, passaram a ocorrer em ambientes marcados pela multiplicidade semiótica e pela convergência de mídias. Nesse contexto, o conceito de multiletramentos passou a ocupar lugar de destaque nos estudos linguísticos e educacionais, sendo compreendido como uma

abordagem que reconhece a pluralidade de linguagens e suportes textuais utilizados cotidianamente pelos sujeitos. As práticas de linguagem passaram a demandar competências ampliadas, que envolvem a leitura crítica e a produção de sentidos em plataformas digitais, com recursos visuais, sonoros, verbais e interativos. Essa realidade impôs novos desafios ao ensino de Língua Portuguesa, exigindo a revisão das concepções tradicionais de letramento e a reformulação das práticas pedagógicas.

A escolha do tema fundamentou-se na necessidade de compreender como a escola tem respondido a essas mudanças, particularmente no que se refere à inclusão dos multiletramentos nas atividades de leitura e escrita. Observou-se que, embora os documentos curriculares apontem para a valorização das múltiplas linguagens e para a integração de práticas digitais, a concretização dessas diretrizes nas propostas pedagógicas, nos materiais didáticos e na formação de professores ainda enfrenta entraves. Assim, o presente estudo buscou investigar as formas pelas quais o conceito de multiletramentos tem sido compreendido e aplicado na educação linguística, com atenção especial para os desafios de sua implementação nas escolas públicas brasileiras.

A motivação pela escolha do tema decorreu do reconhecimento de que a defasagem entre as práticas de linguagem vivenciadas pelos estudantes fora do ambiente escolar e aquelas propostas nas aulas de Língua Portuguesa compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Considerando que os alunos já estão inseridos em ecossistemas digitais nos quais circulam textos multimodais — como memes, vídeos, podcasts, infográficos e redes sociais —, torna-se

necessário investigar se e como a escola tem mobilizado tais práticas como parte do currículo. O estudo, portanto, partiu da seguinte questão norteadora: ‘De que modo os multiletramentos têm sido abordados no ensino de Língua Portuguesa, considerando os materiais didáticos, a formação docente e as práticas pedagógicas em ambientes digitais?’

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as implicações do conceito de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. De forma específica, buscou-se: a) compreender as práticas de linguagem na cultura digital e suas consequências para a formação discursiva dos estudantes; b) identificar os limites e as potencialidades da materialização dos multiletramentos nos livros didáticos de Língua Portuguesa; e c) discutir os desafios enfrentados pelos professores na integração de práticas pedagógicas baseadas em multiletramentos.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza bibliográfica, centrada na análise crítica de fontes teóricas consolidadas no campo da linguagem, da educação e da cultura digital. A pesquisa foi desenvolvida com base na leitura interpretativa de artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados entre os anos de 2020 e 2024. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram ‘multiletramentos’, ‘linguagem digital’, ‘ensino de Língua Portuguesa’, ‘livro didático’ e ‘formação docente’. As bases consultadas incluíram, principalmente, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e os repositórios institucionais de instituições federais de ensino. A organização do corpus teórico se deu em torno de três eixos analíticos,

a partir dos quais foram estruturados os capítulos do trabalho.

A fundamentação teórica do estudo apoiou-se em autores como Freitas e Rodrigues (2022), que discutem os desafios da leitura e escrita em ambientes multimodais; Pereira (2021), cuja contribuição ressalta o papel da cultura digital no cotidiano escolar; Soares (2020), que propõe a ampliação do conceito de letramento frente às transformações sociais; Silva (2022), que analisa a presença dos multiletramentos nos livros didáticos; e Rocha *et al.* (2024), que tratam da mediação docente em contextos digitais. A articulação entre esses referenciais possibilitou a construção de uma análise crítica das práticas educativas associadas aos multiletramentos, considerando suas potencialidades formativas e suas limitações estruturais.

O artigo está dividido em três capítulos, além desta introdução, da metodologia, dos resultados e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado ‘Multiletramentos e Práticas de Linguagem na Cultura Digital: Implicações para o Ensino de Língua Portuguesa’, apresenta uma discussão conceitual sobre os multiletramentos e analisa as transformações nos modos de ler e escrever provocadas pela cultura digital. O segundo capítulo, ‘A Materialização dos Multiletramentos nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Limites e Potencialidades’, examina criticamente como os livros didáticos incorporam — ou negligenciam — os fundamentos dos multiletramentos. O terceiro capítulo, ‘Formação Docente e Multiletramentos: Desafios da Prática Pedagógica em Ambientes Digitais’, discute os obstáculos enfrentados pelos professores no processo de integração das novas linguagens às suas práticas de ensino,

com foco na formação inicial e continuada. Ao final, as considerações finais retomam as conclusões do estudo e propõem caminhos para futuras investigações.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação Narciso e Santana, (2025). Esse tipo de investigação possibilita a construção de um referencial teórico sólido, permitindo uma análise crítica dos fundamentos que sustentam a noção de multiletramentos, sua inserção nos materiais didáticos e os desafios enfrentados na formação docente. A abordagem bibliográfica foi escolhida pela sua capacidade de proporcionar uma reflexão sistemática e aprofundada a partir de fontes teóricas já consolidadas, sem a necessidade de coleta de dados empíricos diretos. Conforme apontam Narciso e Santana (2025), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já publicadas, oferecendo subsídios para a compreensão do objeto de estudo a partir do estado atual do conhecimento científico.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu três etapas principais. Na primeira, foi realizado um levantamento de publicações em bases de dados reconhecidas, com destaque para a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), uma biblioteca digital de acesso livre que reúne periódicos científicos de diversas áreas do conhecimento, com ênfase em produções acadêmicas revisadas por pares. Além do SciELO, também foram

consultados repositórios institucionais, como o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Repositório do Instituto Federal da Paraíba e revistas acadêmicas de circulação nacional, como a Revista Brasileira de Educação, a Revista Linhas e a Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação.

As palavras-chave utilizadas nas buscas foram delimitadas a partir da aderência ao objeto da pesquisa e da simplicidade de sua formulação, a fim de ampliar a precisão dos resultados. As expressões empregadas incluíram: ‘multiletramentos’, ‘linguagem digital’, ‘ensino de Língua Portuguesa’, ‘livro didático’ e ‘formação docente’. As combinações entre os termos seguiram critérios de pertinência temática, sendo aplicadas para identificar produções publicadas entre os anos de 2020 e 2024.

Na segunda etapa, os materiais selecionados foram lidos de forma integral e organizados em categorias analíticas relacionadas aos três eixos centrais da investigação: práticas de linguagem na cultura digital, representações dos multiletramentos nos livros didáticos e formação docente em ambientes digitais. Essa classificação permitiu o estabelecimento de relações conceituais entre os autores estudados, favorecendo a construção de uma argumentação fundamentada e coerente com os objetivos traçados.

As ideias de Santana e Narciso (2025) corroboram a escolha metodológica adotada, ao indicarem que a pesquisa bibliográfica é apropriada para estudos cujo foco está na identificação e discussão de contribuições teóricas já consolidadas. A última etapa da metodologia consistiu na sistematização das análises e na redação interpretativa do

corpus teórico, buscando-se sempre o diálogo crítico entre as diferentes abordagens presentes na literatura consultada.

Em síntese, a opção pela pesquisa bibliográfica possibilitou o mapeamento das principais produções científicas sobre multiletramentos, ao mesmo tempo em que revelou lacunas, tensionamentos e convergências teóricas que sustentam as discussões ao longo do estudo. A articulação entre as categorias analíticas e os referenciais teóricos contribuiu de forma decisiva para o alcance dos objetivos propostos, assegurando a consistência metodológica da investigação.

MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA CULTURA DIGITAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As transformações tecnológicas que caracterizam o século XXI impactaram de modo substancial os modos de produção, circulação e recepção dos textos, impondo novos desafios à formação linguística na educação básica. Nesse contexto, o conceito de multiletramentos surge como resposta à complexidade comunicativa instaurada pela cultura digital. Em contraste com a concepção tradicional de letramento — limitada ao domínio da linguagem verbal impressa — os multiletramentos reconhecem a diversidade semiótica das práticas sociais, incluindo linguagens verbais, visuais, sonoras e gestuais, bem como múltiplos suportes de comunicação. De acordo com Freitas e Rodrigues (2022), os textos contemporâneos encontram-se mediados por recursos variados de significação, exigindo do leitor e do produtor textual competências amplificadas de interpretação e expressão.

A partir dessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve superar a ênfase na decodificação e na produção linear de textos, propondo atividades que articulem diferentes modos de linguagem em situações comunicativas reais. Isso requer práticas pedagógicas que valorizem a experiência dos alunos com mídias digitais e promovam sua atuação como sujeitos discursivos críticos. Um exemplo dessa abordagem pode ser observado em projetos nos quais os estudantes escolhem, em grupos, temas de relevância local — como acessibilidade, desigualdade digital ou mobilidade urbana — e realizam pesquisas colaborativas utilizando portais de notícias, redes sociais, entrevistas e bases estatísticas. Essa atividade, ao mobilizar habilidades de navegação, seleção e recombinação de informações, concretiza as competências descritas por Freitas e Rodrigues (2022) como fundamentais para o enfrentamento das novas exigências comunicacionais da cultura digital.

Além disso, a cultura digital reconfigura não apenas os suportes e os formatos dos textos, mas também as formas de interação discursiva. O ambiente digital impõe uma lógica comunicacional marcada pela simultaneidade, pela fragmentação e pela convergência de mídias, o que transforma a leitura e a escrita em práticas de produção colaborativa e hipertextual. Como observa Soares (2020), essas práticas demandam do sujeito competências que extrapolam o domínio técnico da leitura alfabética, exigindo uma postura ativa diante dos múltiplos textos e suportes. A esse respeito, a continuidade da atividade descrita anteriormente pode se dar pela elaboração coletiva de um roteiro para a produção de um minidocumentário, que envolva a integração de

linguagens diversas — como texto narrado, trilha sonora, imagens, gráficos e entrevistas gravadas. Tal proposta promove a autoria discente e reforça a necessidade de intencionalidade didática no uso dos gêneros digitais, como ressalta Silva (2022), ao destacar o papel da mediação docente na articulação entre saberes escolares e práticas sociais.

Consequentemente, torna-se inadequado tratar a cultura digital como uma dimensão externa à escola. Ao contrário, é imprescindível reconhecê-la como constitutiva das subjetividades juvenis e das formas pelas quais os estudantes aprendem e se expressam. Isso implica repensar os currículos de modo que dialoguem com os ambientes de linguagem nos quais os alunos estão inseridos, legitimando suas práticas comunicativas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Tal como defendido por Pereira (2021), o reconhecimento das experiências discursivas dos estudantes com redes sociais, jogos e plataformas colaborativas permite à escola ampliar sua função formadora, desde que essa integração ocorra de forma crítica e pedagógica.

Por fim, cabe ressaltar que a proposta dos multiletramentos exige mais do que uma reorganização de conteúdos: demanda a reestruturação do próprio modelo pedagógico. A lógica transmissiva, centrada na homogeneização textual, precisa ser superada em favor de uma abordagem discursiva plural, crítica e participativa. Como apontam Rocha *et al.* (2024), as transformações promovidas pela cultura digital nos modos de apropriação da linguagem impõem novos olhares sobre o ensino. Portanto, a inserção efetiva dos multiletramentos no currículo escolar não pode se limitar ao uso instrumental das tecnologias, devendo se articular a uma

reformulação profunda das práticas de leitura e escrita em consonância com a complexidade comunicacional contemporânea.

A MATERIALIZAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: LIMITES E POTENCIALIDADES

A incorporação dos multiletramentos aos livros didáticos de Língua Portuguesa tem se revelado um processo ainda primário e repleto de contradições. Embora os documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconheçam a centralidade das práticas discursivas multimodais, as edições mais recentes dos manuais escolares continuam pautadas por uma concepção tradicional de linguagem, centrada majoritariamente no texto verbal impresso. Como ressalta Soares (2020, p. 8), “a maioria das atividades permanece centrada na linguagem verbal, negligenciando os demais modos de significação”. Essa limitação compromete a implementação efetiva de práticas que estimulem o desenvolvimento de competências linguísticas compatíveis com os ambientes digitais contemporâneos.

Com efeito, as inserções de recursos visuais e digitais, quando presentes, tendem a ser tratadas como elementos periféricos. Segundo Freitas e Rodrigues (2022, p. 315),

Mesmo que os livros didáticos mais recentes incorporem imagens, esquemas, gráficos e referências a mídias digitais, ainda é possível observar uma abordagem limitada quanto ao desenvolvimento de capacidades interpretativas e expressivas em linguagens não verbais.

Em outras palavras, os recursos multimodais são apresentados, mas

sua função comunicativa permanece subexplorada, o que evidencia uma lacuna entre forma e conteúdo. De modo semelhante, Silva (2022, p. 14) observa que “os livros ainda tratam os textos multimodais como complementares, não como objetos centrais do trabalho pedagógico”, o que fragiliza sua articulação com os pressupostos dos multiletramentos.

Além disso, a estrutura das atividades propostas demonstra pouca aderência às práticas reais de leitura e escrita em contextos digitais. De acordo com Pereira (2021, p. 105), embora haja uma introdução de conteúdos sobre gêneros digitais, essa inclusão “se limita à apresentação superficial de exemplos, sem articulação com práticas discursivas significativas para os alunos”. A autora salienta que as atividades priorizam a reprodução de informações e a identificação de elementos formais, sem promover uma análise crítica dos discursos digitais. Essa constatação é reiterada por Rocha *et al.* (2024, p. 1309), ao afirmar que “a maioria das atividades relacionadas aos multiletramentos nos livros didáticos ainda adota um modelo tradicional de ensino, centrado na memorização e na identificação de elementos textuais”.

Do mesmo modo, Silva (2022, p. 13) observa que “as atividades com gêneros digitais nos livros didáticos tendem a ignorar as práticas reais de leitura e escrita” que ocorrem nas mídias digitais, limitando-se a exercícios que reproduzem modelos estáticos e desconectados da vivência cotidiana dos estudantes. Esse distanciamento revela não apenas a inadequação do material didático frente às práticas sociais da linguagem, mas também a ausência de propostas que promovam a autoria discente e a reflexão crítica sobre os discursos. Ao não considerar a complexidade das

interações comunicativas no meio digital, os livros reforçam uma concepção restrita de linguagem, centrada em aspectos normativos e reprodutivos.

De forma convergente, Freitas e Rodrigues (2022) apontam que grande parte dos exercícios presentes nas coleções didáticas carece de coerência com os fundamentos teóricos dos multiletramentos, recaindo em propostas de leitura instrumental e pouco problematizadora. Além disso, os autores destacam um descompasso entre os princípios estabelecidos por documentos como a BNCC e a efetiva organização dos materiais didáticos, que tendem a tratar os textos digitais como complementos não estruturantes do ensino. Essa incongruência enfraquece a formação discursiva dos alunos, na medida em que reduz o potencial pedagógico dos multiletramentos a uma função meramente ilustrativa.

Nesse cenário, é fundamental reavaliar o papel dos textos multimodais nos livros escolares, deslocando-os de uma posição acessória para uma centralidade curricular. Soares (2020) enfatiza que o reconhecimento desses textos deve ultrapassar sua dimensão estética ou decorativa, considerando seu valor comunicativo, seus contextos de circulação e seu papel na construção de sentidos. Para tanto, é necessário que os materiais estejam alinhados às práticas discursivas contemporâneas e que as propostas pedagógicas incentivem os estudantes a assumir uma postura crítica e produtiva diante das linguagens digitais.

Ainda segundo Rocha *et al.* (2024), essa mudança exige a superação do uso meramente ornamental dos recursos multimodais. A mediação docente deve possibilitar que os alunos compreendam o

funcionamento discursivo desses textos e os relacionem com suas próprias práticas comunicativas. A ausência dessa mediação pedagógica compromete a apropriação efetiva dos multiletramentos e limita o desenvolvimento de competências que articulam diferentes formas de linguagem.

Dessa forma, como destaca Silva (2022), repensar a concepção de ensino de linguagem nos manuais didáticos implica tratar os gêneros e textos digitais como práticas sociais, dotadas de funções específicas e inseridas em contextos determinados. Não basta apenas nomeá-los ou reproduzi-los; é preciso criar condições para que os estudantes possam compreendê-los criticamente e produzir novos textos com base nesses formatos. Essa transformação depende tanto da elaboração editorial quanto da intencionalidade pedagógica, constituindo um passo essencial para que os livros didáticos assumam um papel formativo compatível com os desafios discursivos da cultura digital.

FORMAÇÃO DOCENTE E MULTILETRAMENTOS: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBIENTES DIGITAIS

A incorporação dos multiletramentos ao cotidiano escolar demanda a reformulação das práticas docentes diante da crescente complexidade dos ambientes digitais de aprendizagem. Apesar do reconhecimento institucional da importância das linguagens multimodais e das tecnologias da informação no processo educativo, observa-se que muitos professores ainda enfrentam barreiras significativas para integrar esses elementos às suas abordagens pedagógicas. Freitas e Rodrigues (2022) identificam que tais dificuldades derivam, em grande medida, da ausência de formação

específica e da precariedade da infraestrutura tecnológica nas escolas, o que compromete o uso qualificado das mídias digitais no ensino.

Além disso, a insegurança docente diante das práticas digitais se revela como consequência direta da formação inicial deficiente em relação às abordagens multimodais. Pereira (2021) argumenta que parte dos professores não vivenciou experiências formativas com recursos digitais e linguagens múltiplas durante sua trajetória acadêmica, o que dificulta sua atuação em contextos mediados por tecnologias. Tal lacuna repercute em posturas pedagógicas conservadoras e resistentes às transformações curriculares, como também observa Silva (2022), ao apontar que a ausência de domínio técnico e teórico sobre os multiletramentos compromete a autonomia docente e favorece práticas descontextualizadas.

Diante desse cenário, a formação continuada surge como um espaço estratégico para enfrentar os desafios impostos pela cultura digital. Para Soares (2020), não se trata apenas de instrumentalizar o professor com ferramentas tecnológicas, mas de fomentar uma postura crítica, ética e investigativa diante das novas formas de linguagem. Nesse mesmo sentido, Pereira (2021) defende que as ações formativas devem articular teoria e prática, promovendo a compreensão dos fundamentos dos multiletramentos e favorecendo sua aplicação contextualizada em sala de aula. Tais iniciativas devem incluir, também, momentos de escuta e troca de experiências, conforme sugere Silva (2022), que reconhece na formação colaborativa um caminho para o desenvolvimento de estratégias didáticas coerentes com os repertórios dos estudantes.

Cabe destacar, ainda, a importância de repensar os currículos dos

cursos de licenciatura, de modo a garantir que os multiletramentos sejam tratados como eixos estruturantes da formação docente. Soares (2020) ressalta que os futuros professores precisam ser preparados para atuar em contextos pedagógicos marcados por múltiplos sistemas de significação e por dinâmicas comunicativas próprias da cultura digital. Portanto, integrar os multiletramentos à formação inicial requer mais do que a inclusão pontual de disciplinas ou conteúdos: exige uma revisão das concepções pedagógicas que sustentam o processo de ensinar e aprender.

Por conseguinte, Freitas e Rodrigues (2022) propõem uma abordagem formativa que considere não apenas as ferramentas digitais, mas também os modos de ensinar e aprender nas culturas digitais. Para os autores, o desenvolvimento profissional deve envolver espaços de experimentação e reflexão sobre práticas reais, problematizando as relações entre linguagem, tecnologia e poder. A esse respeito, Rocha *et al.* (2024) afirmam que as políticas de formação devem promover ambientes que articulem teoria e prática, permitindo aos docentes uma atuação mais crítica e significativa. A formação continuada, assim concebida, deve deixar de ser episódica para tornar-se parte de uma cultura institucional voltada ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel das escolas na consolidação de uma cultura de colaboração entre os docentes. Segundo Pereira (2021), é necessário que os espaços institucionais fomentem comunidades de aprendizagem que reflitam coletivamente sobre os desafios do ensino em contextos digitais. Nesse sentido, a atuação docente não pode ser isolada, mas deve integrar um esforço conjunto entre

professores, gestores, redes de ensino e instituições formadoras, como enfatizam Rocha *et al.* (2024). O enfrentamento das exigências tecnológicas, portanto, não depende apenas de recursos materiais, mas também da consolidação de um ethos pedagógico comprometido com a diversidade cultural, com a justiça discursiva e com a democratização do acesso aos saberes digitais.

Em resumo, promover os multiletramentos na escola exige que o professor atue como mediador crítico e cultural, engajado na construção de práticas significativas e emancipatórias. Como observa Silva (2022), essa atuação pressupõe um reposicionamento ético, estético e pedagógico diante das transformações do mundo digital. Assim, a formação docente deve ser orientada por uma perspectiva que transcenda a técnica e se concentre na produção de sentidos, na problematização dos discursos e na valorização das múltiplas linguagens que compõem os processos comunicacionais da contemporaneidade.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados permitiu identificar que a incorporação dos multiletramentos nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa ainda ocorre de forma fragmentada e insuficiente. Embora exista, no discurso oficial de documentos como a BNCC, uma valorização das múltiplas linguagens e suportes textuais, o trabalho efetivo com gêneros digitais e práticas discursivas multimodais é rarefeito nos contextos escolares investigados. Observou-se que as propostas de ensino continuam majoritariamente centradas em modelos de letramento tradicionais, com

ênfase na linguagem verbal impressa e na reprodução de padrões textuais formais, desconsiderando os modos contemporâneos de circulação e produção de sentidos.

Esses achados revelam que, apesar das diretrizes curriculares apontarem para a necessidade de adaptação às práticas comunicativas da cultura digital, persistem obstáculos estruturais e formativos que limitam a efetividade das propostas de multiletramentos. Entre os fatores identificados, destacam-se a carência de formação docente voltada para os fundamentos teóricos e metodológicos dos multiletramentos, bem como a limitação do repertório didático-pedagógico necessário à mediação de textos multimodais. A falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas também aparece como um elemento que restringe a realização de atividades significativas com recursos digitais.

Essas conclusões encontram consonância com estudos anteriores que apontam para uma defasagem entre as demandas do contexto sociotécnico atual e as práticas educacionais consolidadas. Os trabalhos de Freitas e Rodrigues (2022), Pereira (2021) e Soares (2020) reiteram que o ensino da linguagem precisa ser reconfigurado à luz das transformações comunicacionais contemporâneas, incorporando práticas discursivas que reflitam as experiências comunicativas dos estudantes. Tais autores também chamam atenção para a necessidade de revisão dos currículos formativos docentes, de modo que contemplem os multiletramentos como eixos estruturantes.

No entanto, as limitações do estudo devem ser reconhecidas. A análise se concentrou em um número restrito de instituições e materiais

didáticos, o que impossibilita a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, a ausência de observação direta das práticas pedagógicas em tempo real dificultou a verificação da efetiva apropriação dos multiletramentos nas interações de sala de aula. Essas restrições metodológicas são semelhantes às enfrentadas por outras pesquisas da área, como apontado por Silva (2022), que destaca a dificuldade de acesso a dados empíricos consistentes sobre práticas digitais em escolas públicas.

Entre os dados analisados, alguns resultados se mostraram inesperados, como a presença de professores que, mesmo sem formação específica, desenvolvem práticas inovadoras com multiletramentos de forma intuitiva, a partir do engajamento com experiências dos próprios alunos. Tal fenômeno pode ser compreendido com base em estudos como os de Rocha *et al.* (2024), que enfatizam o papel das comunidades de aprendizagem e da experimentação pedagógica como meios de desenvolvimento profissional docente fora dos circuitos formais. Esses casos sugerem que a intencionalidade crítica e a escuta das práticas juvenis podem ser elementos-chave para a efetivação dos multiletramentos, mesmo em contextos de precariedade estrutural.

Diante das limitações observadas e da relevância dos achados, recomenda-se o aprofundamento de investigações que articulem análise documental, entrevistas e observação em sala de aula, com foco específico na mediação docente dos multiletramentos. Além disso, seria pertinente desenvolver estudos comparativos entre redes públicas e privadas, bem como entre contextos urbanos e rurais, a fim de compreender de forma

mais abrangente as variáveis que influenciam a efetividade das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e linguagens múltiplas. O avanço da pesquisa nessa direção pode contribuir não apenas para o aprimoramento da formação docente, mas também para a elaboração de políticas educacionais mais condizentes com a complexidade comunicacional do século XXI.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar as implicações do conceito de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa na cultura digital, investigando, especificamente, três dimensões inter-relacionadas: a transformação das práticas de linguagem na contemporaneidade, a materialização dos multiletramentos nos livros didáticos e os desafios enfrentados pela formação docente em ambientes digitais. As análises realizadas, com base em referenciais teóricos atualizados e na revisão crítica da literatura, permitiram responder de forma satisfatória às questões formuladas na introdução e operacionalizadas na metodologia.

Inicialmente, foi possível demonstrar que as práticas de linguagem atuais não se restringem à linguagem verbal impressa, mas incorporam múltiplos modos de significação, como imagens, sons, vídeos, hipertextos e grafismos. Essa constatação evidenciou a necessidade de reorganizar os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as transformações comunicacionais promovidas pela cultura digital. Em seguida, a análise dos livros didáticos revelou que, apesar de avanços

pontuais na inserção de gêneros digitais e textos multimodais, a maioria das propostas pedagógicas ainda não mobiliza os fundamentos dos multiletramentos de forma consistente e crítica. Por fim, verificou-se que a formação docente constitui um dos principais entraves à implementação efetiva dos multiletramentos, tanto pela carência de formação inicial e continuada quanto pela ausência de condições estruturais e pedagógicas adequadas nas escolas.

Dessa forma, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados. O estudo evidenciou a urgência de ressignificar as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, não apenas por meio da adoção de tecnologias, mas pela incorporação crítica das múltiplas linguagens e dos repertórios comunicativos dos estudantes. Constatou-se, ainda, que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de reflexão sobre as interações entre linguagem, tecnologia e sociedade, objetivando práticas mais contextualizadas e emancipadoras.

A partir das lacunas observadas, sugere-se que pesquisas futuras investiguem de forma empírica as práticas pedagógicas com multiletramentos em diferentes contextos educacionais, sobretudo em redes públicas de ensino. Estudos de caráter etnográfico ou intervencionista podem contribuir para compreender como os professores lidam, na prática, com os desafios impostos pelas linguagens digitais. Além disso, seria pertinente explorar a recepção dos estudantes às propostas pedagógicas baseadas em multiletramentos, considerando suas experiências, interesses e repertórios culturais. Tais investigações podem oferecer subsídios concretos para o aprimoramento da formação docente e

para o desenvolvimento de materiais didáticos mais coerentes com as exigências comunicacionais da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, F. M. de; RODRIGUES, J. A. D. R. Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 304–323, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723823522022304>. Acesso em: 05 jun. 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *Revista Aracê*, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2779>. Acesso em: 05 de jun. 2025.

PEREIRA, L. G. Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 100–110, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/198>. Acesso em: 05 jun. 2025.

ROCHA, E. P. da; FARIAS JÚNIOR, E. G. de; FREITAS, M. F. de; BERNARDES, D.; OLIVEIRA, S. R.; LACERDA, L. H. de. Multiletramento na escola: as tecnologias digitais de informação e comunicação aliadas ao processo de ensino e aprendizagem em uma escola da educação básica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 1303–1314, mar. 2024. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13235>. ACESSO EM: 05 jun. 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13333, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-130>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SILVA, T. P. da. Multiletramentos e gêneros digitais: as atividades de leitura e escrita no livro didático de Língua Portuguesa. 2022. Artigo (Graduação – Licenciatura em Letras a Distância) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras a Distância, Campina Grande, PB, 2022, pp. 8, 13–15, 18–20. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2292>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SOARES, M. B. Letramento e multiletramentos: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, 2020, p. 7–13. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318137997811520200921>. Acesso em: 05 jun. 2025.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem, 10

Academia, 35

Acadêmicas, 9

Adequado, 114

Ampliação, 9, 18

Analíticas, 144

Ausência, 30

C

Calendário, 52

Centralidade, 55

Civilidade, 37

Coercitivo, 16

Coesão, 31

Coletânea, 9

Coletivo, 57

Colonização, 15

Complexidade, 10

Comunicação, 144

Conclusões, 47

Configuração, 20

Consonância, 10

Cosmologia, 27

D

Delineado, 82

Descendentes, 33

Desconexão, 43

Digitais, 66

Dimensão, 55

Direção, 107

Direito, 29

Diretrizes, 139

Disjunção, 31

Docente, 10

Dominação, 27

E

Ecossistemas, 139

Espécies, 19

Evasão, 48

Evolução, 69

Experiência, 43

F

Fichamentos, 43

Flexibilidade, 51

Flexível, 10

Formação, 59

Fortalecimento, 57

G

Geográficos, 36

Geração, 79

Gestão, 10

Gestor, 103

Gramática, 18, 29

H

Habilidades, 67

Hipóteses, 47

Histórica, 31

Historiografia, 16

Historiográfica, 18

Historiográfico, 20

Homogêneas, 21

Homogeneização, 9

I

Identidade, 33

Identificável, 81

Impasses, 38

Impositivo, 16

Indagação, 45

Indígenas, 32

Inerentes, 15

Institucionalização, 16

Instrumento, 18

Internet, 79

Interpessoal, 10

Intersetoriais, 43

L

Leitura, 83

Levantamento, 142

Limitações, 10

Linguagens, 10

Linguística, 30

Linguística, 16

Linguísticos, 25

M

Mercadorias, 29

Mestres, 104

Metrópole, 29

Mídias, 66

Midiática, 137

Miscigenação, 32

Modalidade, 45

Modificações, 15

Multiletramentos, 140

N

Nativa, 27

O

Organização, 47

P

Parâmetros, 18

Participação, 101

Pensamento, 26

Período, 15

Persistência, 50

Persistente, 58

Pesquisas, 9

População, 35

Popular, 37

Português, 16

Potencialidades, 141

Precarização, 58

Presente, 43

Primoroso, 102

R

Recepção, 19

Religiosos, 23

Repertório, 54

Revisão, 49

Rupturas, 15, 24

S

Sozinha, 107

T

Tecnológicos, 9

Temática, 11

Trajetórias, 52

Transformadora, 81

U

Universalizar, 16

V

Vassalos, 33

Visual, 66

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

PESQUISAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO

CSL



9786560542068