

Pesquisa, Ensino e Extensão:

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PLURALISTAS

João Batista Bottentuit Junior

Elena Maria Mallmann

Liziany Müller

Tanise Paula Novello

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Aline Cardoso Siqueira

[Organizadores]



???



ARCO
EDITORES

Pesquisa, Ensino e Extensão:

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PLURALISTAS

João Batista Bottentuit Junior

Elena Maria Mallmann

Liziany Müller

Tanise Paula Novello

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Aline Cardoso Siqueira

[Organizadores]



???



ARCO
EDITORES

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisa, ensino e extensão [livro eletrônico] :
concepções e práticas pluralistas / organização
João Batista Bottentuit Junior ... [et al.]. --
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2022.
PDF

Outros organizadores: Elena Maria Mallmann,
Liziany Müller, Tanise Paula Novello,
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, Aline Cardoso
Siqueira

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-89949-75-6

1. Educação 2. Educação superior 3. Ensino
superior 4. Extensão universitária 5. Pesquisa
I. Bottentuit Junior, João Batista. II. Mallmann,
Elena Maria. III. Müller, Liziany. IV. Novello,
Tanise Paula. V. Cavalcanti Junior, Ary Albuquerque.
VI. Siqueira, Aline Cardoso.

22-104117

CDD-378.175

Índices para catálogo sistemático:

1. Extensão universitária : Ensino superior :
Educação 378.175

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



10.48209/978-65-89949-75-6

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A APLICABILIDADE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTOS DE EFETIVIDADE DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E DA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA.....9

Ana Paula da Silva Sotero

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Mércia Alves da Silva Margotto

Kadja de Moraes Correia

Sofia Lafetá Pinto Santos

doi: 10.48209/978-65-89949-75-1

CAPÍTULO 2

FORTALECENDO AS LUTAS SOCIAIS: UMA SÍNTESE TEÓRICA DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.....26

Alessandra Regina Müller Germani

Jacir João Chies

doi: 10.48209/978-65-89949-75-2

CAPÍTULO 3

A EFETIVIDADE DAS AÇÕES PETITÓRIAS NA DEFESA DO DIREITO FUNDAMENTAL DE PROPRIEDADE: UMA ANÁLISE DA EFICÁCIA DOS PROCEDIMENTOS JUDICIAIS PREVISTOS NO CÓDIGO CIVIL.....43

Cláudia Marília França Lima

Maria Luiza Vargas Rocha

doi: 10.48209/978-65-89949-75-3

CAPÍTULO 4

A INVESTIGAÇÃO DEFENSIVA COMO FATOR DE CONCRETIZAÇÃO DA AMPLA DEFESA E DO CONTRADITÓRIO NO INQUÉRITO POLICIAL.....62

Cláudia Marília França Lima

Maria Luiza Vargas Rocha

doi: 10.48209/978-65-89949-75-4

CAPÍTULO 5

O LÚDICO E A AFETIVIDADE: FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I77

Fabiana Martins Nunes de Faria Mota

doi: 10.48209/978-65-89949-75-5

CAPÍTULO 6

TAXONOMIA VEGETAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA91

Gabriela dos Santos Amorim

Eduardo Bezerra de Almeida Jr

doi: 10.48209/978-65-89949-75-X

CAPÍTULO 7

O USO DO INSTAGRAM COMO ESPAÇO PARA A POPULARIZAÇÃO DE CONTEÚDOS BOTÂNICOS.....106

Hynder Lima de Souza

Thauana Oliveira Rabelo

Felipe Correa Sousa

Eduardo Bezerra de Almeida Jr

doi: 10.48209/978-65-89949-75-7

CAPÍTULO 8

O ESPAÇO MAKER COMO AMBIENTE DE INCENTIVO À APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE ENGENHARIA.....128

Jean Carlos Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-89949-75-8

CAPÍTULO 9

**O NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS ECONÔMICO-SOCIAIS –
NEPES – COMO PRÁTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E
CATALISADOR DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....138**

Jefferson Thompson Pimenta

Wagner Ferreira de Almeida

doi: 10.48209/978-65-89949-75-9

CAPÍTULO 10

**ESCRITA ACADÊMICA CRIATIVA: POR UMA LAPIDAÇÃO DE
ROCHEDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....153**

João Alberto Steffen Munsberg

doi: 10.48209/978-65-89949-75-0

CAPÍTULO 11

**UTILIZAÇÃO DA MÚSICA ENQUANTO RECURSO DE APRENDIZAGEM
NAS CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....172**

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Ellen Renata Montalvão Oliveira Pedrosa

doi: 10.48209/978-65-89949-75-A

CAPÍTULO 12

**O QUALIFICATIVO VILA NA MICROTOPONÍMIA LUDOVICENSE: O QUE
MEMORIZAM OS TOPÔNIMOS COMPOSTOS PELA LEXIA VILA?...184**

Maria Ribamar Lopes dos Santos Andrade

Heloísa Reis Curvelo

doi: 10.48209/978-65-89949-75-R

CAPÍTULO 13

DO ÓLEO AO SABÃO: OFICINA ECOLÓGICA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA COMUNIDADE ESCOLAR ARTUR RAIMUNDO FARIAS, GUIMARÃES-MA.....196

Vitor Rafael Cardoso Neto

Paula Oliveira Santos

Raysa Valéria Carvalho Saraiva

doi: 10.48209/978-65-89949-75-O

CAPÍTULO 14

A NÃO EMERGÊNCIA DA VOGAL EM DESVIOS DE ESCRITA DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL II.....215

Stefanne Almeida Teixeira

Brenda Mourão Pricinoti

João Vítor Sampaio de Moura

doi: 10.48209/978-65-89949-75-H

CAPÍTULO 15

OS DESAFIOS NO APRENDIZADO DIANTE DE TODAS AS SUAS LIMITAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR.....230

Roney Ribeiro Almeida

doi: 10.48209/978-65-89949-75-G

SOBRE OS ORGANIZADORES.....243

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....246



10.48209/978-65-89949-75-1

CAPÍTULO 1

A APLICABILIDADE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTOS DE EFETIVIDADE DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E DA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA

Ana Paula da Silva Sotero

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Mércia Alves da Silva Margotto

Kadja de Moraes Correia

Sofia Lafetá Pinto Santos

INTRODUÇÃO

A perspectiva de uma educação libertadora e com a finalidade de transformação social modificou os mecanismos de compreensão do ensino-aprendizagem do ensino superior, dando enfoque para o papel da universidade como instrumento de reflexão social das mazelas da comunidade. Nesse contexto, a educação do Ensino Superior tem rompido com o viés tradicionalista da educação que se limita ao ensino engessado de repasse dos conteúdos para os futuros profissionais.

Em um processo de libertação do ensino, as metodologias aplicadas ao contexto educação do Ensino Superior buscam integrar o conhecimento com práticas de pesquisa e extensão, dando protagonismo aos alunos para a sua formação social, a partir da reflexão humanística de sua atuação profissional.

A partir desse contexto, a Justiça Restaurativa apresenta-se como instrumento para concretização da pedagogia de Paulo Freire de uma educação democrática e libertadora, a partir da criação de espaços universitários plurais e dialógicos, com vistas à reconstrução social das mazelas que se delineiam na sociedade.

Nessa linha de intelecção, o presente estudo tem por objetivo analisar a aplicabilidade das práticas restaurativas como instrumentos de efetividade da pedagogia de Paulo Freire, a partir da construção de uma educação igualitária no ensino superior, pautada na concretização dos direitos humanos de forma igualitária.

Observa-se que, na verdade, o espaço universitário acaba corroborando para as práticas discriminatórias sociais, uma vez que ainda presenciamos o silenciamento da participação dos povos na realidade acadêmica, que se revelam como verdadeiros entraves para a promoção da educação igualitária e humanística defendida por Paulo Freire.

Nesse sentido, a Justiça Restaurativa surge, no contexto educacional, como proposta de oportunizar a reparação histórico-social de desigualdade nas universidades, promovendo a inclusão social efetiva das populações marginalizadas, a partir do diálogo, do respeito e da possibilidade de construção de uma consciência cidadã para erradicação dos conflitos sociais dentro das universidades e fora delas.

Com a proposta dialógica de formação de espaços integradores dentro do ambiente universitário e por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, os modelos restaurativos aplicados dentro do contexto educacional evidenciam o comprometimento com a formação profissional do Ensino Superior humanística e com vistas à concretização dos ensinamentos pedagógicos freirianos de democratização do espaço universitário.

Para delinear a construção da presente pesquisa utilizamos como escopo metodológico uma abordagem dialética sobre o percurso histórico de formação do ensino superior no Brasil, a partir da incorporação do tripé do ensino, pesquisa e extensão nas universidades como garantias do compromisso social da educação superior. Além disso foi feito uma análise exploratória sobre as práticas pedagógicas de Paulo Freire e a sua importante contribuição para a autonomia e democracia do Ensino Superior, por meio da educação libertadora.

Em seguida, a incursão teórica utilizou uma abordagem crítico-reflexiva a partir da interconexão entre as práticas restaurativas, a educação e a pedagogia freiriana, a fim de desmistificar as possibilidades de aplicação da Justiça Restaurativa no ambiente universitário como instrumento de construção da educação libertadora e democrática defendida por Paulo Freire, por meio do diálogo e da reflexão comunitária das vulnerabilidades sociais, oportunizando a criação de uma consciência coletiva para a promoção da igualdade.

PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA PRÁTICA EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR

O direito à educação é pressuposto elementar para compreensão da teoria de Paulo Freire, que busca emancipar o ensino como instrumento de libertação do pensamento e da criticidade para transformação da realidade humana. Nesse contexto, Zitkoski (2006) afirma que a educação para Paulo Freire não se limita a uma mera reprodução dos saberes, mas alcança a necessidade do ser humano de compreender a sua realidade social e desenvolver habilidades para a sua transformação por meio de práticas dialógicas e emancipadoras dos sujeitos.

Por esse viés, a preocupação de Paulo Freire (2005), dentro da realidade do ensino superior, era de superar o tecnicismo formal das universidades para alcançar práticas universitárias libertadoras e autônomas, preocupadas com a realidade social e capazes de conduzir a conscientização dos futuros profissionais para a promoção dos direitos humanos dentro de suas habilidades.

Nesse ínterim, as práticas pedagógicas de Paulo Freire (1996) enunciam a aproximação do espaço universitário do exercício da cidadania e de diálogo, por meio das experiências de pesquisa e extensão, trazendo à baila a concretização do direito à educação como direito social, assim como dispõe o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Para compreender a influência das práticas pedagógicas de Paulo Freire no ensino superior faz-se necessário analisar o percurso histórico de formação das universidades brasileiras. Segundo salienta Mazzili (2011), as universidades brasileiras foram instituídas em um processo tardio, quando comparada com o contexto europeu. Enquanto a Europa já despontava suas primeiras universidades nos séculos XV e XVI, o Brasil teve as suas primeiras instituições apenas no século XIX, quando houve a transferência da corte portuguesa para as terras brasileiras, em 1808.

Sob essa égide, as instituições brasileiras passaram a seguir o modelo tradicional de ensino das instituições europeias, restritas às classes da alta corte, com ensino técnico e profissionalizante sem preocupação com atividades de extensão e de pesquisa. Conforme aduz Lampert (2008), as escolas profissionalizantes assumem o papel de reprodução do conhecimento para formação dos membros da corte para ocupação de cargos e dissociadas do contexto de transformação social.

Segundo Favero (2006), as primeiras universidades foram criadas a partir da reunião das escolas profissionalizadas, em 1930, com a criação da Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, que foi dissolvida e integrada à Universidade do Rio de Janeiro. A partir de então, inspirados pelo Movimento de Córdoba, na Argentina, as universidades brasileiras passaram a implementar atividades de pesquisa e extensão como atividades essenciais para o pensamento crítico dentro da formação profissional dos estudantes.

Na década de 1960, Durham (2003) afirma que o avanço industrial e tecnológico provocado pela Segunda Guerra Mundial aprofundou a necessidade do Brasil desenvolver os espaços universitários para novos saberes para buscar o desenvolvimento social. No entanto, cumpre destacar que, em 1964, o Brasil passou pelo golpe militar que instaurou os anos de chumbo no país, marcados pela ditadura militar. Nesse viés, os governos militares buscavam desestimular o acesso às vagas nas universidades, em um processo de silenciamento dos movimentos estudantis que protestavam contra a ditadura militar.

Nesse prisma, diante da reação dos movimentos estudantis para modificações no ensino superior e autonomia universitária, em 1968 foi institucionalizada a Reforma Universitária, que rompeu com o modelo profissionalizante e isolado das escolas superiores e passou a adotar estruturas modernas de integração do ensino, com a pesquisa, com a organização dos cursos por departamentos e colegiados em universidades federais e estaduais. No entanto, diante da repressão

da ditadura militar, as atividades de pesquisa e ensino eram controladas pelos governos militares que tinham como escopo perseguir os movimentos estudantis.

É nesse contexto que Paulo Freire (2012) defende a autonomia universitária e a indissociabilidade das atividades de pesquisa, ensino e extensão no Ensino Superior. Segundo Sousa (2016), Freire foi um dos principais mobilizadores para a resistência universitária contra os regimes autoritários da ditadura militar e promove a criação da educação popular no ensino superior, em que as práticas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão devem estar pautadas na formação humanística e libertadora do conhecimento científico.

Segundo Freire (1967) “no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do [ser humano]”, portanto, não há diálogo efetivo.” Diante da necessidade de buscar transformar a educação em uma prática libertadora e livre de decisões autoritárias, durante o seu período de exílio político da ditadura militar, Freire escreveu sua obra *Educação Libertadora* (2008), que entende que a universidade deve se vestir de povo e opor-se abertamente contra qualquer ação opressora e de exclusão das minorias, posto que a educação é um direito social para transformação da realidade.

Segundo Freire (2008), apenas quando o educador e os alunos, por meio do diálogo, da escuta ativa e da construção de saberes múltiplos e plurais, conseguirem compreender a realidade que os cerca, buscará transformá-la, por meio da humanização de suas ações. Nessa linha de intelecção, o espaço universitário deixa de ser um espaço restrito à elite e passa a ser de acesso a toda população, em um processo de materialização da igualdade à educação e à informação, que são essenciais para a democracia.

Por essa égide, as premissas das práticas pedagógicas freirianas dão ensejo a uma educação democrática e capaz de conduzir a construção do espaço universitário como um ambiente plural, de construção de saberes múltiplos a partir do ensino-aprendizagem dialógico e aberto para a transformação social.

A partir dessa conjuntura, a educação do ensino superior começou a superar os entraves autoritários dos anos de ditadura militar e do engessamento da universidade como ensino profissionalizante, para a adoção de um ambiente plural e gratuito para toda a comunidade, com atividades de ensino, pesquisa e extensão como práticas elementares de sua formação.

Por essa lógica, após a superação da ditadura militar, a Constituição da República de 1988 estabeleceu em seu artigo 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Tal dispositivo constitucional eleva a educação como direito social e dispõe que o ensino, a pesquisa e a extensão são práticas dialógicas essenciais para uma educação libertadora e democrática do Estado de Direito.

Nesse contexto, observa-se que os ensinamentos de Paulo Freire foram incorporados na Lei de Diretrizes Bases da Educação, para nortear o ensino-aprendizagem e a construção de cursos de graduação e pós-graduação com atividades interdisciplinares e dialógicos, capazes de se sensibilizar com a realidade social e a transformá-la, em um processo de práxis educacional.

AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO INSTRUMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR

Em cotejo da análise exploratória sobre as práticas da pedagogia de Paulo Freire no contexto do Ensino Superior cumpre destacar que há uma indissociabilidade entre os pressupostos freirianos e a aplicabilidade da Justiça Restaurativa dentro do contexto escolar, uma vez que os métodos restaurativos estão abalizados pelo diálogo e o empoderamento das partes, por meio da escuta ativa e reparação social.

Nas lições de Freire (1996), a educação tradicional e elitizada pode ser substituída por uma educação dialética e libertadora, que reconheça as suas próprias mazelas sociais que impedem a educação igualitária e, a partir disso,

possam buscar mecanismos para mudar o cenário de desigualdade dentro e fora dos muros das universidades. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa se apresenta como mecanismo eficaz para a construção de espaços plurais de debates para conscientização da população universitária e transformação social, por meio do diálogo e da escuta ativa das minorias silenciadas no processo histórico da realidade brasileira.

Nessa linha de intelecção, ao se utilizar das técnicas do diálogo, do empoderamento das minorias para a escuta ativa de seus saberes e de suas realidades sociais, dentro do espaço universitário, a Justiça Restaurativa se aproxima das premissas básicas da educação de Paulo Freire, dando ensejo para a emancipação dos saberes dos povos marginalizados e construindo mecanismos para erradicar o cenário de desigualdade social, a partir da transformação do espaço educacional em um ambiente de acolhimento, de diversidade e de respeito aos direitos humanos a todos os povos.

Para compreender a inserção das práticas restaurativas dentro do ambiente educacional do Ensino Superior e a sua aproximação com os pressupostos da educação defendida por Paulo Freire é imperioso analisar as bases axiológicas da Justiça Restaurativa e suas contribuições para a pacificação social e concretização dos direitos humanos por meio da igualdade.

Segundo Tourinho (2017), a Justiça Restaurativa apresenta-se como um modelo de resolução de conflitos por meio da consensualidade, com vistas à pacificação social, empoderamento das partes e comunidade próxima, a partir da construção de uma consciência coletiva. Nesse prisma, a Justiça Restaurativa pode ser utilizada como mecanismo processual e extrajudicial para resolução dos conflitos criminais e cíveis, quando possível, a partir da voluntariedade das partes.

Contudo, a Justiça Restaurativa não se restringe ao contexto processual, podendo também ser utilizada como mecanismo de pacificação social pela

comunidade, para promoção dos direitos humanos e alcance da justiça social. Sob essa égide, os métodos restaurativos são multifacetários, pois conduzem à resolução dos problemas sociais a partir das premissas do diálogo e da escuta ativa das partes. Conforme salienta Zher (2018), os métodos, portanto, podem ser variados, desde que consigam alcançar a justiça social e conduzam à resolução dos dissídios.

Segundo salienta Braithwaite (2002), os métodos restaurativos têm suas origens abalizadas na prática da justiça comunitária, em que se utilizava o diálogo e a participação ativa dos envolvidos como instrumentos de cidadania e redução das desigualdades sociais. Nesse ínterim, as práticas restaurativas já eram utilizadas pelos povos originários como mecanismo de integração social das realidades plurais, antes de serem consideradas como práticas de justiça criminal processual.

Diante desse arcabouço teórico, a presente pesquisa tem por objetivo resgatar as premissas fundamentais da Justiça Restaurativa para verificar a sua aplicabilidade no contexto educacional com o viés de pacificação por meio da redução das desigualdades sociais e criação de um espaço acadêmico democrático e plural.

Diante dessa linha de inteligência, a Resolução nº 12/2002 do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas – ONU foi criada para incentivar o uso dos modelos restaurativos para resolução dos conflitos sociais e processuais, tendo por base o caráter multifacetário da Justiça Restaurativa, em que qualquer ação que se fundamente na abertura do diálogo e na condução para a reparação e transformação da consciência coletiva é um processo restaurativo. Vejamos:

2. Processo restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador.

3. Resultado restaurativo significa um acordo construído no processo restaurativo. Resultados restaurativos incluem respostas e programas tais como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes, bem assim promover a reintegração da vítima e do ofensor. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLUÇÃO 2002/12)

Cumprir perquirir que a construção dos programas para a promoção e incentivo das práticas restaurativas pela ONU não tiveram o objetivo de obrigar ou indicar como os países signatários devem proceder com a implantação da Justiça Restaurativa. Trata-se apenas de um norte jurídico para que os países saibam adaptar os modelos restaurativos aos seus ordenamentos jurídicos. Ademais, a ONU (2002) deixa claro em seu artigo 6^a da Resolução 2002/12 de que os processos restaurativos podem ser utilizados em qualquer fase do processo, ou apenas para composição dos conflitos sociais sem judicialização.

Dentro do contexto brasileiro, as práticas restaurativas foram regulamentadas pela Resolução nº 125/2010, que instituiu os modelos restaurativos para resolução de conflitos processuais e pré-processuais dentro da realidade social. Tal resolução foi atualizada em 2016, pela Resolução nº 225/2016 que ampliou o alcance do uso da Justiça Restaurativa não apenas para o Poder Judiciário, mas também pela comunidade e pelas instituições sociais, com vistas à promoção da justiça social. Vejamos:

Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, RESOLUÇÃO 225/2016, art. 1º)

Nessa linha de inteligência, a Justiça Restaurativa passa a ser considerada como prática essencial para dirimir os conflitos sociais dentro da comunidade. No que tange ao contexto educacional, as práticas restaurativas apresentam-se como instrumentos de efetivação da igualdade e da diversidade na convivência universitária, permitindo que o ambiente acadêmico seja democrático e plural.

Sob essa égide, as práticas restaurativas no contexto do ensino superior conduzem ao processo de conscientização coletiva das mazelas sociais, levando aos sujeitos à busca pela transformação da realidade que ora se delineia, em uma práxis educacional libertadora e pautada no cumprimento dos direitos humanos a todos os povos, em consonância com as práticas pedagógicas de Paulo Freire.

Nesse sentido, destaca-se que a Justiça Restaurativa assume o papel de oportunizar a concretização da educação libertadora de Paulo Freire a partir da criação dos espaços universitários de diálogo e de escuta ativa da comunidade acadêmica para elucidar as mazelas e desigualdades sociais e estabelecer caminhos para a integração de todos os povos, por meio da consciência coletiva do respeito aos direitos humanos e a inclusão dos povos vulnerabilizados.

Em consonância com essa perspectiva restaurativa, Tourinho (2017) estabelece que os modelos restaurativos têm o condão de enunciar a concretização da justiça social, por meio de um sistema multiportas que descortinar as raízes simbólicas das vulnerabilidades sociais para promover a pacificação social. Por esse contexto, o espaço escolar e universitário é fundamental para a realização das práticas restaurativas, uma vez que a educação permite que o ser humano reflita sobre a realidade que ora se delineia e oportuniza que os sujeitos encontrem pontes de ressignificação das fragilidades sociais e inclusão das populações vulnerabilizadas.

Em cotejo dessas ilações, observa-se que o pensamento da educação democrática e libertadora de Paulo Freire coaduna com as premissas restaurativas, uma vez que a integração social e a criação de uma práxis educacional ativa, com vistas à transformação social, representa a finalidade essencial do direito à educação.

Nas palavras de Freire (2012), a educação é responsável por analisar as contradições que a sociedade vivencia para poder transformá-la. Nesse desiderato, as práticas restaurativas utilizadas dentro do ambiente do Ensino Superior permitem o descortinamento dos preconceitos e mazelas sociais

enraizados na sociedade e que se reverberam no ambiente universitário, por meio da transformação social fomentada pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das ilações expendidas, verifica-se que as práticas restaurativas podem ser utilizadas dentro do Ensino Superior para promover a pacificação social e oportunizar a criação de uma educação dialogada e libertadora que conduza a concretização da justiça social e igualitária, por meio da discussão das vivências de desigualdades da comunidade acadêmica.

Nessa linha de intelecção, com o escopo de fomentar a educação libertadora freiriana e estimular a democracia dos espaços universitários, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH (2021) publicou a Declaração dos Princípios Interamericanos sobre a liberdade acadêmica e autonomia acadêmica, durante o 182º Período Ordinário de Sessões, ocorrido entre os dias 6 a 17 de dezembro de 2021. Tal declaração enfatiza a educação superior democrática e plural como o pilar do Estado de Direito.

Segundo os princípios elencados na Declaração dos Princípios Interamericanos de Direitos Humanos da CIDH (2021), a educação pautada na concretização dos direitos humanos e na promoção de um espaço universitário dialógico é fundamental para o alcance da justiça social e redução das desigualdades entre os povos, conforme enuncia o Princípio XV da referida declaração:

PRINCIPIO XV: DIÁLOGO INCLUSIVO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los Estados tienen la obligación de fomentar espacios de diálogo entre todas las partes interesadas e involucradas en la actividad académica con el fin de promover el debate sobre el respeto y garantía de la libertad académica y la implementación de estos principios. (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2021, p. 19).

Nesse contexto, para compreensão da aplicabilidade da Justiça Restaurativa dentro do ambiente universitário optamos por estudar dois modelos restaurativos eficazes no contexto educacional, quais sejam: a escuta ativa e as conferências. Segundo salienta Zher (2018), esses modelos restaurativos permitem a construção de um espaço dialógico que conduz a reflexão dos conflitos sociais e permite a pacificação social.

Nas lições de Dignan e Marsh (2003) a escuta ativa é o modelo restaurativo que consiste no empoderamento das partes, oportunizando que os sujeitos vulnerabilizados de um processo ou de um conflito social possam relatar as suas experiências para que a comunidade. A partir disso, ao relatar as suas experiências, amparados por uma equipe multidisciplinar, o espaço de diálogo permite o acolhimento dos envolvidos e conduz à reflexão da coletividade para transformação da realidade que se delineia.

No cenário educacional, a escuta ativa é desenvolvida a partir do Guia Prático para Educadores “Diálogos e práticas restaurativas nas escolas” (2018), que prevê a promoção dos diálogos significativos para instrumentalizar a escuta ativa dos atores sociais da comunidade educacional. Tais diálogos permitem a concretização da educação libertadora e a construção de um ambiente educacional democrático, a partir da formação de encontros, oficinas, atendimentos individualizados com uma equipe multidisciplinar, pontos de escuta universitárias, palestras, rodas de conversas que torna os alunos sujeitos ativos do seu processo de formação a partir da humanização das relações sociais em contexto educacional.

Nesse contexto, conforme assevera Kosick (2002), os seres humanos vivem em uma pseudoconcreticidade, em que não são capazes de compreender a realidade de imediato, em que as mazelas sociais e os preconceitos se petrificam e se enraízam no seio da construção social de forma simbólica. Nesse sentido, Freire (2005) afirma que a naturalização da realidade fetichizada impede que o ser humano se rebele contra as opressões sociais dos povos.

A partir dessa intelecção, para romper com a pseudoconcreticidade, o ser humano precisa de uma educação social com práxis libertadora, capaz de conduzir o sujeito não apenas ao conhecimento formal do ensino, mas refletir sobre a realidade social que o cerca, a partir da sensibilização dos conflitos sociais, com as atividades de extensão e pesquisa. Sob essa égide, as práticas restaurativas dos diálogos significativos permitem dar voz ativa às comunidades silenciadas e buscar técnicas de reparação e reintegração social das populações vulnerabilizadas.

Outro modelo restaurativo que é utilizado no contexto educacional e evidencia a construção de uma educação superior humanística a partir dos pilares freirianos são as conferências restaurativas. Segundo Pranis (2011), as conferências revelam o compromisso social da Justiça Restaurativa de permitir que a comunidade próxima ao conflito social se conscientize das mazelas sociais e busque melhorar a realidade que se delineia por meio da pacificação.

No cenário educacional, as conferências apresentam-se como práticas extensionistas que mantêm o diálogo da universidade com a comunidade local, estabelecendo o papel democrático e popular do ensino superior, em que os conhecimentos adquiridos dentro dos muros das universidades devem ser repassados para fora do espaço universitário e alcançar a comunidade, revelando o papel humanístico e de cidadania do Ensino Superior democrático.

Nesse viés, as conferências permitem a aproximação da comunidade externa por meio de oficinas comunitárias, palestras abertas ao público externo, feiras e seminários integradores, como atividades extensionistas que permitem o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula com a população externa.

Em cotejo das práticas restaurativas utilizadas nos diálogos significativos internos, passa-se a ampliação desses espaços para compartilhar o que foi refletido dentro do contexto educacional com a comunidade próxima em um processo de conscientização coletiva e pacificação social.

CONCLUSÃO

A partir das ilações expendidas ao longo da pesquisa, observa-se que as práticas restaurativas aplicadas dentro do contexto educacional se revelam como um caminho para a construção de uma educação social democrática e igualitária, permitindo que todos os povos tenham acesso ao conhecimento e possam refletir sobre as mazelas sociais.

Nesse contexto, o compromisso de realização de espaços dialógicos e de discussão de ações extensionistas comunitárias aproximam a Justiça Restaurativa da educação libertadora e democrática defendida por Paulo Freire, uma vez que conduz aos futuros profissionais à reflexão sobre a comunidade que irá trabalhar e oportuniza a criação de mecanismos para que a sua atuação profissional seja um caminho para a prática da cidadania e da promoção da igualdade.

Nesse desiderato, em uma análise interdisciplinar entre o direito à educação, a Justiça Restaurativa e a pedagogia de Paulo Freire, percebe-se o Ensino Superior deve ser um espaço para acolhimento de todos os povos e para a reconstrução social a partir das premissas da igualdade e da justiça. Em cotejo do percurso poético de Fernando Anitelli (2009), tomamos como notas conclusivas o empréstimo da arte dentro da literatura para afirmar que a universidade se alimenta das vozes dos povos que a compõe e o papel do educador é conduzir os seus alunos para a transformação da realidade que descortina e aflige a população dentro e fora dos muros da universidade, em um processo de “não se acomodar com o que incomoda” para tornar o ambiente universitário, sobretudo, humanizado.

REFERÊNCIAS

BRAITHWAITE, John. **Restorative Justice and Responsive Regulation**. Oxford University Press, Inc. 198 Madison Avenue, New York, 2002.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1241>>. Acesso em 25 out. de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução n. 225, de 12 de julho de 2016*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1241>>. Acesso em 25 out. de 2017.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria**. Adoptados por la Comisión durante el 182º Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 6 al 17 de diciembre de 2021. CIDH, 2021. Disponível: <https://www.oas.org/es/cidh/>. Acesso em 16/12/2021.

CRIADO-MUDO. Intérprete: Fernando Anitelli. Compositor: Fernando Anitelli. In: **Segundo Ato – Ao Vivo**. Intérprete: O Teatro Mágico. São Paulo: Independente, 2009. 1 DVD, faixa 08.

DIGNAN, Jim. MARSH, Peter. Restorative justice and family group conferences in England: current state and prospects. In: MORRIS, Alisson. MAXWELL, Gabrielle. **Restorative justice for juveniles – conferencing, mediation, and circles**. Portland: Hart Publishing, 2003.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003.

(Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <<http://goo.gl/CJOMvi>>.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/gt2Hle>>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KOSICK, K. **A Dialética do Concreto**. Capítulo 1. São Paulo, Paz e Terra, 7ª Ed. 2002

LAMPERT, Ernani. **O Ensino com Pesquisa: Realidade, Desafios e Perspectivas na Universidade Brasileira**. Linhas Críticas. Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 2, dez. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 2002/12** de 24 de julho de 2002, p. sem número. Conselho Econômico e Social.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 2000/14** de 24 de julho de 2000. Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias Criminais.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2011.

SOUSA, Nair. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In: PULINO, Lúcia et al. (org.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2016. p. 73-124.

TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza. **Justiça Restaurativa e Crimes Culposos: Contributo à Construção de um Novo Paradigma Jurídico-Penal no Estado Constitucional de Direito**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes: Justiça Restaurativa para o nosso tempo**. 25. ed. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena 2018.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006



10.48209/978-65-89949-75-2

CAPÍTULO 2

FORTALECENDO AS LUTAS SOCIAIS: UMA SÍNTESE TEÓRICA DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Alessandra Regina Müller Germani

Jacir João Chies

INTRODUÇÃO

Em relação a trajetória pessoal e profissional, Boaventura de Sousa Santos vem de uma família operária, e nasceu na cidade de Coimbra, Portugal, em 15 de novembro de 1940, num período complexo no país de ditadura. Mais tarde, ele militava no movimento católico progressista, que na ocasião era extremamente reprimido. E daí vem as suas primeiras experiências em relação a opressão. Licenciou-se no ano de 1963 em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, e na sequência, em 1964, cursa uma pós-graduação em filosofia do direito na Universidade de Berlim Ocidental. Retorna a Portugal e segue para os Estados Unidos, em 1969, cursar mestrado na Universidade de Yale, onde se especializa em sociologia do direito (GOMES, 2012; GUIMARÃES et al., 2001).

Nesta mesma Universidade surge a possibilidade de fazer doutorado, por meio de um trabalho na América Latina, concluído em 1973. Neste sentido, Boaventura fez a opção pelo Brasil, tendo em vista que seus dois avós eram imigrantes brasileiros, e relatavam histórias a respeito do país. No Brasil, Boaventura morou durante meio ano num barraco, na favela do Jacarezinho, para verificar como funcionava a vida na favela. Foi ali que conheceu a miséria, a exclusão e as condições horríveis em que as pessoas viviam. Isso tudo em pleno período da ditadura, em que toda forma de luta era clandestina (GOMES, 2012; GUIMARÃES et al., 2001).

Boaventura refere que esta experiência aliada ao fato de que estudou em Yale, durante o período da grande mobilização estudantil contra a guerra do Vietnã, contribuiu para que sua formação desse um grande salto. E com o passar dos anos, Boaventura vem acumulando uma série de experiências profissionais em seu currículo. Foi um dos principais fundadores, em 1973, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra onde é atualmente professor catedrático jubilado (GUIMARÃES et al., 2001; ALICE, 2017).

Em meados da década de 1980, começa a assumir estruturalmente o papel de investigador e desenvolve estudos no Brasil, Cabo Verde, Macau, Moçambique, África do Sul, Colômbia, Bolívia, Equador e Índia. Viaja para muitos lugares, ministrando aulas e palestras, sendo reconhecido como um dos principais impulsionadores do Fórum Social Mundial. O espírito que percorre o desenvolvimento do Fórum é fundamental nos seus estudos da globalização contra hegemônica, mas também na promoção da luta pela justiça cognitiva global que subjaz ao conceito das Epistemologias do Sul. É do Fórum que nasce a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), em 2003, como um espaço de encontro e intercâmbio dos movimentos sociais (ALICE, 2017).

Partindo desta contextualização, no presente capítulo apresenta-se os resultados encontrados de uma pesquisa bibliográfica, realizada no período de 03 de novembro de 2020 a 03 de outubro de 2021, a qual foi elaborada com vistas a aprimorar o referencial teórico acerca do pensamento do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Para tanto, foram selecionados materiais bibliográficos de autoria do próprio autor, bem como de outros que tratam da temática em estudo.

A realização desta pesquisa bibliográfica constitui-se em uma das ações do projeto intitulado “Ecologia de saberes na produção de ações de saúde no contexto da luta pela terra e Reforma Agrária”, que tem como objetivo geral analisar a experiência de luta pela saúde desenvolvida no contexto da luta pela terra e Reforma Agrária, na perspectiva de identificar como vem sendo construídas as relações entre os saberes e práticas, científicas e populares, na produção de ações em saúde, tendo em vista a garantia da saúde como um direito de cidadania., sendo desenvolvido na modalidade guarda-chuva, na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, sob registro institucional nº PES-2020-0535 e inserido na linha de pesquisa intitulada Políticas e práticas de gestão na saúde, do grupo de pesquisa Inovação em Saúde Coletiva: políticas, saberes e práticas de promoção da saúde.

ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Em seu livro intitulado “Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016”, Boaventura nos apresenta uma elucidativa reflexão sobre a evolução do seu pensamento através dos tempos e que culminam na criação das Epistemologias do Sul. Nessa linha de tempo, o autor demarca seu pensamento em três fases, sendo a primeira referente ao momento em que faz uma análise crítica interna da ciência moderna a partir da identificação de seus limites e não se detém, ainda, na abordagem sobre o capitalismo, colonialismo e patriarcado. Na segunda fase, ocorre a análise anticapitalista, momento em que o capitalismo e a luta anticapitalista passam a ser o foco dominante de seus estudos, porém, ainda, sem a presença dos temas relacionados ao colonialismo e patriarcado. E por fim, a terceira fase, em que as críticas ao capitalismo, colonialismo e patriarcado se juntam para dar origem as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2018).

A ciência moderna, desenvolvida sob a dominação das ciências naturais, a partir do século XVI, vai se consolidando como um saber seguro, sustentado em demonstrações e na ordenação dos seus conhecimentos. Com a Revolução Industrial e o surgimento do capitalismo, a ciência moderna encontra aí os mecanismos objetivos para a sua consolidação, sendo a ciência e a técnica postos a serviço do mercado e da rentabilidade. Sua conversão na principal força produtiva a serviço do capital, conduziu à espoliação e à ampliação das desigualdades entre os países centrais e periféricos e as promessas de erradicação da miséria e da fome se transformaram em mecanismos de dominação da natureza em benefício das classes hegemônicas (SANTOS, 1989, 2010, 2011; CARNEIRO, 2015).

Desta forma, o paradigma vigente começa aos poucos a se converter em um conjunto de erros, por sua incapacidade de solucionar problemas, ao mesmo tempo que vai gerando outros ainda mais complexos, os quais são chamados pela Organização Mundial da Saúde – OMS, de “perigos modernos”, e que podem

ser identificados na contaminação das águas, do ar, nos riscos químicos e nas radiações devido à inserção de tecnologias industriais e agrícolas, à degradação do solo e a outras mudanças ecológicas significativas nos níveis locais e regionais, e que estão refletidas atualmente nas mudanças climáticas. Tais aspectos nos permitem inferir que o avanço tecnológico proporcionado pelo modelo de ciência moderna coloca em xeque a própria sobrevivência da humanidade (SANTOS, 1989; SANTOS, 2011; CARNEIRO, 2015).

Essas análises acima nos fazem compreender que o conhecimento científico passa a exercer relações de colonialismo sobre os demais saberes, se expressando também na dominação epistemológica. Dessa forma, identificamos na orientação paradigmática que conduz a prática científica a origem de um poder manipulador da ciência em relação à sociedade em geral e aos homens em particular. Essa forma de desenvolver a produção de conhecimento, por sua vez, influencia diretamente o modo como os pesquisadores orientam suas práticas no campo empírico, vindo a contribuir para o fortalecimento e legitimação das estruturas de poder vigentes (CARNEIRO, 2015).

Na década de 1980, Boaventura publica o livro “Um discurso sobre as ciências”, que se encontra situado na sua primeira fase de pensamento, no qual ele defendia que estávamos embarcando em um período compreendido como de transição paradigmática. Transição entre a ciência moderna, identificada com a mecânica clássica, cartesiana, newtoniana, positivista (determinista, reducionista, dualista) e uma ciência emergente, designada como ciência pós-moderna. Pautado em uma reflexão epistemológica da nova física ou física pós-clássica defendia que se caminhava para um conhecimento pós-dualista assentado na superação das dicotomias natureza e cultura, natural e artificial, vivo e inanimado, mente e matéria, observador e observado, subjetivo e objetivo; que dominavam o universo da ciência moderna clássica (SANTOS, 2010, 2011).

Porém, Boaventura reforça que o momento de transição paradigmática pelo qual estamos atravessando exige a adoção de uma prática científica

solidária, preocupada com destinação social do conhecimento que produz. Para tanto, torna-se necessário desenvolver uma nova interação com a universidade, baseada antes na cooperação do que na mercantilização do conhecimento, capaz de incorporar diferentes formas de relação entre os pesquisadores e outras organizações, principalmente os grupos sociais mais vulneráveis, como é o caso das instituições sindicais, dos movimentos sociais e das organizações populares e não governamentais (SANTOS, 2010, 2011; CARNEIRO, 2015).

Portanto, “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada” (SANTOS, 2010, p. 59). A virada paradigmática emerge da crise da ciência moderna na perspectiva de produzir “um conhecimento prudente para uma vida decente”, denominado por Boaventura como paradigma emergente. Neste contexto, os problemas da modernidade não podem ser compreendidos fora do contexto político, econômico, cultural e social, nem tampouco desconsiderando os diversos olhares, impressões e sentimentos dos sujeitos nele inseridos (SANTOS, 2007, 2011).

A designação de paradigma de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, tem a intenção de demonstrar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente daquela que ocorreu no século XVI, tendo em vista que esta ocorre na sociedade revolucionada pela ciência. Neste contexto, o paradigma que emerge não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), mas tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente), pois todo o conhecimento científico-natural é científico-social; é local e total; é autoconhecimento. Todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum (SANTOS, 2010, 2011).

Seguindo essa linha de raciocínio, Santos (2007), refere que uma característica da modernidade ocidental, diz respeito ao pensamento abissal,

que consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes, o lado de cá da linha e o lado de lá da linha. O lado de cá da linha corresponde ao norte Imperial, colonial e neocolonial; já o lado de lá da linha corresponde ao sul colonizado, silenciado e oprimido. Essa linha é tão abissal que torna invisível tudo o que acontece do lado de lá da linha. O lado colonizado não tem realidade, ou se tem, é em função dos interesses do Norte, operacionalizados por meio da apropriação e violência. O que caracteriza este pensamento abissal é a impossibilidade de co-presença entre os dois lados referidos.

Para superar o pensamento abissal exige-se o reconhecimento de sua persistência para que possamos pensar e agir para além dele em direção a um pensamento pós-abissal, que parta da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. A condição para a emergência do pensamento pós-abissal é a co-presença radical que supõe o abandono da concepção linear da história bem como a superação da guerra e da intolerância. A co-presença radical leva a um novo modo de se compreender a dimensão histórica (GOMES, 2012).

Os modelos explicativos da ciência moderna não dão conta de tratar da realidade atual, apontando para a necessidade da emergência de um novo paradigma que supra essa insuficiência. Devemos entender essa luta entre os dois paradigmas científicos, sendo também uma disputa entre paradigmas sociais. No plano analítico isso significa que a reflexão sobre o paradigma da ciência pós-moderna deve ser completada pela reflexão paradigmática dessa sociedade em que se insere. Assim, epistemologicamente faz-se necessário a compreensão de conceitos que vislumbrem o novo paradigma pautado na ciência pós-moderna (SANTOS, 1989).

Neste contexto, que as Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, uma alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, e que representam o

paradigma hegemônico e caracterizando-se como a terceira fase de pensamento do autor. Na sua origem está a ideia-chave de que não há justiça cognitiva global, tendo em vista que as hierarquias do mundo só serão desafiadas a partir do momento em que conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser debatidos de forma horizontalizada, sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas às reações do Norte. Portanto, as Epistemologias do Sul só existem em função de que existem Epistemologias do Norte que se arrogam universais. Portanto, o objetivo futuro consiste em reconhecermos que há uma variedade enorme de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, e que as diferenças sejam horizontais e não verticais (SANTOS, 2014, 2018; SANTOS, ARAÚJO e BAUMGARTEN, 2016).

Sobre as Epistemologias do Norte, Santos (2018, p. 26) refere que elas

... assentam-se fundamentalmente num paradigma que nasce no século XVII, tem a sua grande apoteose no século XIX e se prolonga pelos últimos cem anos como um paradigma que assenta na ideia de que existe apenas uma forma de conhecimento rigoroso que se chama ciência e que esse conhecimento rigoroso é o único válido...

Desta maneira, as Epistemologias do Sul constituem-se num conjunto de conceitos que se configuram nessa nova proposta epistemológica, cujo pensar e agir estão situados do outro lado da linha. Essa expressão, diz respeito aos estudos desenvolvidos por Boaventura, nos quais busca respostas ao porquê do domínio de uma epistemologia sobre outras disponíveis ou possíveis, a partir da reflexão sobre as consequências desse domínio e o papel do colonialismo, patriarcado e do capitalismo na sua sustentação. A terminologia Sul, em parte tem relação com o sul geográfico, mas torna-se um Sul geopolítico, porque é concebida como uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e das culturas que, ao longo da história foram sendo dominados pelo capitalismo e colonialismo modernos (SANTOS, 2013, 2018).

O Sul nos estudos do autor corresponde, portanto, aos países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que com exceções

(Austrália e Nova Zelândia) não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhante ao norte global (Europa e América do Norte). Com esse sentido, o Sul também se encontra no interior do norte geográfico, por meio dos grupos sociais discriminados, vítimas do racismo e da xenofobia. (SANTOS, 2013).

E neste sentido, Santos (2018, p.25) nos alerta que

... mesmo no sentido geopolítico, o Sul tem duas faces: a face imperial e a face anti-imperial. O Sul pode ser uma imitação, uma caricatura do Norte global – o Norte global são os centros que dominam as relações coloniais-capitalistas-patriarcais -, e hoje é – o de forma dominante. É assim que o capitalismo global funciona, obviamente. Mas o Sul pode ser anti-imperial. E quando é anti-imperial, é um agente das epistemologias do Sul. Neste sentido, o Sul global refere-se ao conjunto de movimentos, de ações coletivas de populações, que lutam contra as formas de opressão, exploração e discriminação...

Assim como, no sul geográfico sempre houveram pequenos nortes, as “pequenas Europas”, constituídas pelas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que, depois das interdependências, continuaram a exercê-las, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. A ideia central é que o colonialismo além das dominações injustas e violentas, também foi uma dominação epistemológica, uma relação desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS, 2013).

Neste sentido, ao apresentar as primeiras reflexões teórica e epistemológicas do projeto de investigação, coordenado por ele, chamado “ A reinvenção da emancipação social”, e apresentada em um capítulo do livro “ A gramática do tempo: para uma nova cultura política, Santos (2010, p.94), em um dos trechos, refere que

Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise

social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito.

E ainda reforça que para que haja mudanças profundas na forma de estruturação dos conhecimentos torna-se necessário mudar a razão que fundamenta tanto aos conhecimentos como à estruturação deles. É preciso, portanto, desafiar a razão indolente para que as experiências sociais produzidas como ausentes possam ser libertadas. A razão indolente ocorre em quatro formas:

... a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima, e a razão proléptica que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2010, 95-96).

E ao proceder a crítica a razão indolente, Santos (2010) se encontra em sua segunda fase de pensamento, e seguindo Leibniz, propõe um outro modelo de racionalidade que ele chama de razão cosmopolita, que segue no caminho inverso, sustentado em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

O autor ainda refere que existem várias lógicas e processos pelos quais a razão metonímica produz a não-existência, mas que todas são manifestações da mesma monocultura racional. São cinco lógicas ou modos de produção de não-existência, sendo que a primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber; a segunda se refere a monocultura do tempo linear; a terceira é a da classificação social; a quarta lógica diz respeito a escala dominante e por fim, a quinta lógica de não-existência que é a produtivista; e que geram o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo, respectivamente (SANTOS, 2010).

Nesta linha de pensamento, a produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente, isto é, no desperdício da experiência. E é neste contexto, que a sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e contração, fazendo com que as experiências produzidas como ausentes possam ser libertadas dessas relações de produção e se tornem presentes.

A sociologia das ausências opera, portanto, substituindo monoculturas por ecologias, cujo espaço-tempo encontram-se nas sociedades situadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores nas lutas, experiências e saberes das organizações populares. Desta forma, identifica-se cinco ecologias: a ecologia dos saberes, que trata do diálogo do saber científico com o saber popular e laico; a ecologia das temporalidades, que considera diferentes e contraditórios os tempos históricos; a ecologia do reconhecimento, que pressupõe que possa haver a superação das hierarquias; a ecologia da transescala, que viabiliza a articulação de projetos locais, nacionais e globais; e, por fim, a ecologia das produtividades, focada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária (SANTOS, 2007/2010).

A Ecologia é compreendida como a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas. Em relação as cinco ecologias, não significa que a ciência se torna irrelevante, o que se pretende é explorar a pluralidade, a interação e a complementaridade entre saberes científicos e saberes não científicos. Não se propõe uma substituição de um processo construído de cima para baixo por outro de baixo para cima, mas sim a criação de relações não hierárquicas entre saberes (científicos, leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, indígenas, entre muitos outros). Um ponto de partida fundamental desta proposta epistemológica é a convicção de que todos os saberes são incompletos, inclusive a ciência (SANTOS, 2007/2010; FRIGOTTO, 2007).

Neste contexto, a partir dessa nova ecologia de saberes, será possível superar a razão proléptica, partindo de um futuro concreto e de utopias realistas encontradas em pistas que são forjadas nas organizações, nos movimentos e nas lutas das classes populares e dos povos que foram historicamente silenciados, invisibilizados, marginalizados (FRIGOTTO, 2007).

A razão proléptica é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo tempo que contraiu o presente, na razão metonímica, dilatou enormemente o futuro. Na crítica a razão metonímica, o objetivo é dilatar o presente enquanto na razão proléptica é contrair o futuro (SANTOS, 2010).

Assim, enquanto a dilatação do presente é obtida por meio da Sociologia das ausências, a contração do futuro por meio da sociologia das emergências, que consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear, por um outro futuro, de possibilidades plurais e concretas, que são simultaneamente utópicas e realistas, que se constroem no presente através das atividades de cuidado. A sociologia das emergências atua sobre as possibilidades (potencialidade) como sobre as capacidades (potência). O Ainda-Não tem sentido, enquanto possibilidade, mas não tem um direcionamento, pois pode terminar em esperança ou desastre. Em virtude disso, que a sociologia das emergências substitui a ideia mecânica de determinação e do progresso pela ideia de axiologia do cuidado (SANTOS, 2010).

Santos (2010) refere que o significado mais profundo das emergências pode ser verificado nas diferentes tradições culturais e filosóficas. Em relação a filosofia ocidental, as emergências são um tema marginal sendo que Ernst Bloch é o autor que a melhor abordou. Neste sentido, o conceito que preside a sociologia das emergências é o conceito de Ainda-Não (Noch Nicht) proposto por Bloch. O Ainda-Não se refere a como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado e nem infinito. É uma possibilidade e uma

capacidade concreta que nem existem no vácuo e nem estão completamente determinadas. O Ainda- Não é por um lado a capacidade (potência) e por outro lado possibilidade (potencialidade). Inscreve no presente uma possibilidade incerta, que pode ser uma possibilidade de utopia ou de salvação, de desastre ou perdição. Esta incerteza faz com que toda a mudança tenha elemento de acaso e de perigo. Essa incerteza que ao mesmo tempo que dilata o presente, contrai o futuro, tornando-o escasso e objeto de cuidado.

Então, a Sociologia das emergências consiste em realizar uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre os quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Trata de dar luz às iniciativas e experiências de ação e, sobretudo, as possibilidades e expectativas, que se afirmam, caracterizam e se articulam numa perspectiva contra hegemônica; de dar credibilidade às lutas, aos movimentos, que existem, e de onde são passíveis de brotar alternativas de vida e de desenvolvimento (SANTOS, 2002, SANTOS e MENESES, 2010).

Portanto, enquanto na Sociologia das ausências a axiologia do cuidado é exercida em relação às alternativas disponíveis, e se move no campo das experiências sociais; na sociologia das emergências é exercida em relação às alternativas possíveis e se move no campo das expectativas sociais (SANTOS, 2010).

Complementar a sociologia das ausências e da sociologia das emergências, está o trabalho de tradução, que é considerado por Santos (2010) como um trabalho intelectual, político e também emocional, pelo inconformismo gerado frente a carência que decorrem do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou prática. Assim, a multiplicação e diversificação das experiências disponíveis e possíveis levantam dois problemas complexos: o problema da extrema fragmentação ou atomização do real e o problema, derivado do primeiro, da impossibilidade de conferir sentido à transformação social.

Do ponto de vista da razão cosmopolita, o autor refere que a tarefa diante de nós não é tanto de identificar novas totalidades, ou de adaptar outros sentidos gerais para a transformação social, como de propor novas formas de pensar essas totalidades e esses sentidos e novos processos de realizar convergências éticas e políticas. São duas tarefas autônomas, mas intrinsicamente ligadas. A primeira consiste em responder a seguinte questão: Frente a diversidade inesgotável do mundo, qual seria a alternativa à teoria geral para captar essa visão de mundo? E a segunda tarefa consiste em responder à questão: Qual é o sentido das lutas pela emancipação social?

O trabalho da tradução tornou-se em tempos recentes, ainda mais importante, à medida que foi se configurando em um novo movimento contra hegemônico ou anti-sistêmico. Este movimento tem vindo a propor uma globalização alternativa à globalização neoliberal a partir de redes transnacionais de movimentos locais. Em exemplo: a realização do Fórum Social Mundial, em 2001, em Porto Alegre. O movimento da globalização contra hegemônica revela cada vez mais maior visibilidade e diversidade das práticas sociais que em diferentes cantos do globo resistem à globalização neoliberal, configurando uma constelação de movimentos diversificados (SANTOS, 2010).

A articulação e agregação entre esses movimentos e organizações exige um esforço de tradução, no sentido de identificar o que podem aprender uns com os outros e em que tipos de atividades globais contra hegemônicas podem estar cooperando. É um trabalho complexo, não só pelo número e diversidade de movimentos e organizações, mas por estarem ancorados em culturas e saberes diversos. Neste sentido, o trabalho de tradução incide simultaneamente sobre os saberes e as culturas de um lado e de outro sobre as práticas e os agentes. Ao identificar o que os une e os separa, os pontos comuns representam a possibilidade de agregação ou combinação a partir de baixo (SANTOS, 2010).

A tradução é o procedimento utilizado para dar sentido ao mundo, após ele ter perdido o sentido e a direção a partir do momento em que a modernidade

ocidental pretendeu planificar a história, a sociedade e a natureza. Não se tem garantia de que um mundo melhor seja possível e muito menos de que todos os que não desistiram de lutar por ele o concebiam pelo mesmo viés. No entanto, o trabalho da tradução permite criar sentidos e direções que podem ser considerados precários, mas concretos, de curto alcance, mas muito radicais em seus objetivos; que são incertos, mas partilhados. O objetivo principal da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica e a tradução entre práticas e seus agentes é a de criar condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática (SANTOS, 2010, 2016).

O autor em seus estudos ainda reforça que o trabalho de tradução propicia condições para as emancipações sociais concretas, de grupos sociais concretos, num presente em que a injustiça é legitimada a partir de um forte desperdício de experiência. O trabalho de tradução, apoiado na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, apenas permite revelar ou denunciar a dimensão do desperdício. Desta forma, o tipo de transformação social que pretendesse construir exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras, que façam emergir novos manifestos sobre a realidade social.

CONCLUSÃO

O autor ao nos apresentar as suas três fases de pensamento, nos permite situar as suas principais obras e que foram sendo produzidas pelo autor em diferentes momentos da sua trajetória, bem como acompanhar o fio condutor de seu raciocínio no decorrer desse período. Neste contexto, a criação das Epistemologias do Sul por Boaventura de Sousa Santos visa a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que foram historicamente e sociologicamente postos na posição de serem objetos ou matéria-prima para os saberes dominantes, considerados os únicos válidos. Não se trata de uma única epistemologia, mas, sim de um conjunto de epistemologias. Ao contrário das epistemologias do Norte, as

Epistemologias do Sul buscam incluir o máximo de experiências possíveis de conhecimento do mundo (SANTOS, 2007, 2013).

Sobre essa questão, Santos (2013), refere que ele parte para a exploração de novas epistemologias, convencido de que não existem epistemologias neutras e as que reclamam sê-las são as menos neutras. As Epistemologias do Sul apelam ao conjunto de intervenções epistemológicas que visam valorizar os saberes que resistiram com êxito à monocultura do conhecimento científico e investigam as condições para um diálogo mais horizontal entre conhecimentos, o qual chama de diálogo dos saberes.

REFERÊNCIAS

ALICE - Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas. **Boaventura de Sousa Santos**. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/boaventura-de-sousa-santos/?lang=pt>. Acesso em: 20 de mar 2017.

CARNEIRO, Fernando Ferreira (Org.). **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde / Organização de Fernando Ferreira Carneiro, Lia Giraldo da Silva Augusto, Raquel Maria Rigotto, Karen Friedrich e André Campos Búrigo. - Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Apresentação Gaudêncio Frigotto**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

GOMES, Fulvio de Moraes. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Páginas de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 39-54, 2012.

GUIMARÃES, Juarez. CANÇADO, José Maria; AVRITZER, Leonardo; ANANIAS, Patrus. Boaventura de Sousa Santos. **Teoria e debate**. Edição 48. Junho, julho e agosto, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos-CEBRAP**, n.79, p.71-94, 2007.

_____. Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **Pela mão de Alice** - o social e o político na pós-modernidade. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Boaventura de Sousa. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa; Menezes, Maria Paula (org.). **Epistemologías del Sur (Perspectivas)**. Madrid: AKAL, 2014. p.21-66.

_____. Boaventura de Souza Santos. **As bifurcações da ordem**: revolução, cidade, campo e indignação. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Boaventura de Souza Santos. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. In: **Sociologias**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. p. 14-23.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.



10.48209/978-65-89949-75-3

CAPÍTULO 3

A EFETIVIDADE DAS AÇÕES PETITÓRIAS NA DEFESA DO DIREITO FUNDAMENTAL DE PROPRIEDADE: UMA ANÁLISE DA EFICÁCIA DOS PROCEDIMENTOS JUDICIAIS PREVISTOS NO CÓDIGO CIVIL

Cláudia Marília França Lima

Maria Luiza Vargas Rocha

INTRODUÇÃO

A propriedade é o mais completo dos direitos subjetivos. É o direito que a pessoa física ou jurídica tem, dentro dos limites normativos, de dispor e usufruir de um bem, bem como de determinar o que é feito com ele. É possível apontar que o direito de propriedade está intrinsecamente ligado ao poder jurídico atribuído a uma pessoa de usar, gozar, dispor e reivindicar a coisa. É, assim, o núcleo e a matriz do direito das coisas.

Observa-se que o referido direito é descrito no artigo 5, inciso XXII, da Constituição Federal, o qual determina que é garantido o direito de propriedade. Além disso, os microssistemas existentes em nosso ordenamento jurídico também garantem asseguram a propriedade ao particular. No ponto, o Código Civil, em seu artigo 1.228, define que o proprietário tem a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa, e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha.

Dessa forma, nota-se que a propriedade é um direito humano extremamente importante, de modo que a sua proteção precisa ser observada. Além da proteção legislativa, ou seja, a garantia do direito de propriedade, existe a tutela por meio de instrumentos jurídicos. Nesse sentido, observa-se que as ações que visam a defesa da propriedade são as chamadas ações petitórias. Os referidos instrumentos possuem o escopo de tutelar a propriedade. Assim, buscam a proteção do direito e do domínio do proprietário sobre a coisa.

Nasce, assim, a necessidade de se discutir acerca da efetividade das ações petitórias existentes no Código Civil. No contexto, debater a tutela da propriedade perpassa, necessariamente, pela análise de tais instrumentos jurídicos. As principais ações petitórias são a ação reivindicatória, a negatória e a de dano infecto. Tais instrumentos estão previstos no Código Civil e são usados para a busca da proteção da propriedade.

Perante esse contexto, a pesquisa tem o escopo de fazer uma reflexão acerca da tutela do direito de propriedade frente aos instrumentos legais existentes em nosso sistema normativo. Nesse sentido, possui a seguinte problemática: O direito fundamental de propriedade é protegido dentro do nosso ordenamento jurídico? E, ainda, os instrumentos previstos no Código Civil (ações petitórias) são efetivos para a proteção do direito de propriedade?

Acerca dos instrumentos de tutela da propriedade, verifica-se que poderão ser eficazes ou não. Com o intuito de analisar a efetividade dos instrumentos jurídicos, é necessário analisar as principais ações petitórias existentes em nosso ordenamento jurídico.

A ação reivindicatória é a ação petitória por excelência. É o meio pelo qual o proprietário busca a coisa onde se encontra e em poder de quem se encontra. Assim, é a ação que compete ao titular do domínio para retomar a sua propriedade de quem injustamente a detenha. Por sua vez, a ação negatória é a que declara que a propriedade não sofre por onerações, de modo que é por esse instrumento que o proprietário busca a defesa da plenitude do domínio. Por fim, a ação de dano infecto é a utilizada para fazer cessar interferências ocorridas pelas propriedades vizinhas. É o instrumento pelo qual o proprietário que tenha justo receio de sofrer danos decorrentes de obras vizinhas tenha a devida compensação.

Com relação à estrutura da pesquisa, inicialmente, será apresentado o direito propriedade, conceituação doutrinaria e jurídica. Após, será discriminado acerca das três principais ações petitórias, seus conceitos, requisitos para o ajuizamento e disposição legal. Superados os pontos, será apreciada a efetividade das ações petitórias na tutela do direito fundamental de propriedade.

Nota-se que a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo bibliográfica. A pesquisa é qualitativa porque tem a intenção de abordar a problemática, a partir da interpretação de fenômenos que dela derivam, buscando

atribuir significado para eles considerando que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (FREITAS; PRODANOV, 2013). E é bibliográfica, ao ponto que o procedimento se dará pela análise de textos já publicados, tais como livros, artigos científicos, doutrinas, legislação infraconstitucional e constitucional.

DO DIREITO DE PROPRIEDADE

A garantia de propriedade é um direito real extremamente complexo. Tal direito surge e é historicamente situado em diferentes períodos. Além disso, em nosso ordenamento jurídico, a garantia a propriedade está prevista na legislação constitucional e infraconstitucional e possui conceitos que variam. Assim, neste tópico há uma abordagem acerca do seu conceito básico de propriedade, bem como sua previsão legal.

No Brasil, não há uma definição legislativa acerca do conceito de propriedade. Em um primeiro plano, cabe mencionar que o direito de propriedade é previsto no artigo 5º, inciso XXII, de forma que é um direito e uma garantia fundamental. Nesses termos, dispõe a lei máxima “é garantido o direito de propriedade” (BRASIL, 1998).

Além disso, o direito de propriedade é previsto no Código Civil. A legislação infraconstitucional não oferece uma definição pontual. Limita-se a, no artigo 1.228, definir “o proprietário tem a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa, e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha” (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, observa-se que o direito de propriedade é o mais sólido dos direitos e é o eixo que gravita o direito das coisas. Acerca do conceito, Rizzardo (2020, p. 161) acrescenta:

Considera-se o mais amplo dos direitos reais, o chamado direito real por excelência, ou direito real fundamental. Em todos os campos da atividade humana e no curso da vida da pessoa, sempre acompanha a ideia do “meu” e do “teu”, desde os primórdios das manifestações da inteligência, o que leva a afirmar ser inerente à natureza do homem a tendência de ter, de adonar-se, de conquistar e adquirir.

O direito de propriedade é o direito mais amplo da pessoa em relação à coisa. O Código preferiu descrever de forma analítica os poderes do proprietário a definir a propriedade (usar, gozar, dispor, reaver), ou seja, não definiu um conceito fechado de propriedade. A síntese dessas faculdades presentes na senhoria sobre a coisa fornece seu sentido global (VENOSA, 2003).

Observa-se que, pela dificuldade em se pontuar e definir o conceito de propriedade, os doutrinadores concentram todo o sentido da ideia do direito nos poderes inerentes ao proprietário. Assim, o melhor conceito de direito de propriedade, como instituição jurídica, é a definição pelo uso, gozo, disposição e reivindicação da coisa.

Assim, o direito de propriedade garante que o indivíduo, dentro dos limites da lei, possa dispor e usufruir do bem, assim como determinar o que é feito com ele reaver do poder de quem quer que injustamente o possua. No Brasil, o direito de propriedade é uma garantia fundamental e está elencada em nossa Constituição Federal. Desse modo, observa-se que a propriedade ocupa importante papel dentro do nosso sistema normativo. Necessário, portanto, esclarecer as ações que podem ser acionadas para a proteção do referido direito.

AÇÃO REIVINDICATÓRIA

O proprietário tem o direito de reaver a coisa de quem injustamente a detenha. A ação reivindicatória é uma das mais importantes e tem por objetivo buscar a coisa onde se encontra. Com esse viés em mente, neste tópico, será abordado acerca do conceito e aplicações da ação reivindicatória.

O artigo 1.228, do Código Civil, em sua segunda, define que o proprietário

poderá reivindicar a propriedade de indivíduo que a detenha de modo injusto (BRASIL, 2002). No ponto, nota-se que o direito é dotado de uma tutela específica, ou seja, o proprietário poderá dispor da ação reivindicatória para buscar a coisa de quem a detenha de forma injusta

Arnaldo Rizzardo (2020) indica que a reivindicatória é uma ação que objetiva a retomada da coisa de quem quer que injustamente a detenha. Assim, de nada valeria ao proprietário ter os poderes de usufruir, gozar e dispor, se não lhe fosse garantido o direito de reaver o bem de quem injustamente o apossasse. É por meio da ação que o proprietário busca a coisa de mãos alheias, retirando-a do possuidor e recuperando-a para si. A ação garante que o proprietário do direito possa reavê-lo de quem injustamente os possua.

Assim, a ação reivindicatória é o direito de reaver o bem de quem injustamente o detém. Portanto, se trata da ação disposta ao proprietário, que tem com base em seu direito, para reaver a posse direta da coisa que lhe pertence de quem está indevidamente a usufruindo. Logo, é a ação que compete ao titular do domínio e tem por escopo a retomada do bem para o verdadeiro detentor do direito.

Acerca dos pressupostos para o ajuizamento da ação, deve-se atentar para algumas situações. Nesse sentido, Carlos Roberto Gonçalves (2020, p. 227) aduz:

A ação reivindicatória tem caráter essencialmente dominial e por isso só poderá ser utilizada, por quem tenha jus in re. Nessa ação o autor deve provar o seu domínio, oferecendo prova inconcussa da propriedade, com o respectivo registro, e descrevendo o imóvel da propriedade com suas confrontações, ne, como demonstrar que a coisa reivindicada se encontra na posse do réu. Tres pressupostos de admissibilidade de tal ação: a) a titularidade do domínio, pelo autos, da área reivindicada; b) a individualização da coisa; c) a posse injusta do réu.

Desse modo, observa-se que devem ser respeitados alguns requisitos para o ajuizamento da ação reivindicatória. A titularidade do domínio, ou seja, a comprovação de que a propriedade pertencente ao autor da demanda. A individualização da coisa, pressuposto que indica a descrição atualizada do bem,

com os corretos limites e confrontações. E, por fim, a posse injusta do réu, que configura-se na conservação do bem por aquele que possui a posse, mas não o título.

O fundamento da ação está no reconhecimento da propriedade. Logo, nela se encontra a pretensão, uma vez que o proprietário do título do domínio investe contra o possuidor, visando a restituição do bem. Assim, não se trata de reconhecimento ou declaração de propriedade, porquanto o autor da ação já está revestido de titularidade do domínio (RIZZARDO, 2020).

Dessa forma, a ação reivindicatória tem por escopo possibilitar ao titular do domínio a busca da coisa de quem injustamente a detenha. Os requisitos para que se possa ajuizar a referida ação são a titularidade, a individualização da coisa e posse injusta do réu. O seu objetivo é obrigar o possuidor injusto que a coisa vindicada seja restituída a quem possua o seu domínio. Nota-se, assim, que a ação reivindicatória é importante instrumento para a tutela da propriedade, uma vez que dá a possibilidade de reivindicação ao real proprietário do domínio.

AÇÃO NEGATÓRIA

Além de ter o direito de reaver a coisa com quem a detenha injustamente, o proprietário poderá ter seu interesse limitado apenas à declaração de inexistência de onerações em sua propriedade. Para isso poderá se valer de uma ação negatória. Neste tópico será abordado acerca da ação negatória, seu conceito e sua aplicação dentro da tutela da propriedade.

A ação negatória é cabível quando o autor, por ato injusto, esteja sofrendo algum tipo de restrição em sua propriedade por alguém que se julgue com direito de servidão sobre o imóvel. O artigo 1.231 do Código Civil norteia a ação negatória, pois revela que a propriedade presume-se plena e exclusiva, até prova em contrário. O princípio de que está em causa, na ação negatória, é o que de presume-se o domínio pleno e ilimitado até prova em contrário.

O referido procedimento serve para provar a plenitude da propriedade, ou seja, demonstrar que a coisa não sofre restrição de servidão, usufruto ou qualquer outro direito real. Assim sendo, a sentença declara a plenitude do domínio ou propriedade, sendo que o referido direito não foi perdido, pois nesta hipótese caberia a ação de reivindicação (VENOSA, 2003).

É por meio da ação negatória que o proprietário busca a defesa da plenitude do domínio. O titular do bem procura defender-se contra a ofensa dirigida à posse, da qual não está privado, mas verificam-se atos de turbação. Portanto, a ação negatória é utilizada pelo dono da coisa todas as vezes que seu domínio, por ato injusto, esteja sendo atacado em sua plenitude ou nos seus limites por terceiro que se julgue com um direito de servidão sobre o imóvel atacado (RIZZARDO, 2020).

Assim, observa-se que, na situação da ação negatória, o proprietário não está privado do domínio, mas terceiro se arroga, por exemplo, ser usufrutuário ou beneficiário de servidão. A ação tem o escopo de defender a plenitude do domínio em todas as vezes que ele esteja sendo atacado por ato injusto de outrem. Nota-se que o domínio não foi perdido, mas sofre algum tipo de turbação. Acaso a propriedade tivesse sido perdida, a ação reivindicatória seria a adequada.

A ação negatória deve respeitar dois requisitos. Primeiro, o proprietário deve provar que a coisa lhe pertence; segundo, que o réu está molestando com a prática de atos que inibirem de exercer livremente e em toda a extensão o seu domínio. Assim, exige prova que a lesão contra a qual se insurgem o *dominus* seja real e permanente à liberdade de exercício do domínio (GONÇALVES, 2020).

Sílvio Salvo Venosa (2003) elucida que o autor deve provar nessa ação que o réu está para praticar ou já praticou atos que denotam servidão ou restrição indevida a seu direito de propriedade. O sujeito ativo da ação será não somente o proprietário, como também o titular de direito real limitado em seu respectivo

exercício. A ação é movida contra quem interfere no direito de propriedade ou direito real limitado. O usufrutuário pode, por exemplo, mover a ação negatória contra o nu-proprietário que nega seu direito.

Nota-se que a ação negatória possui dois requisitos. Primeiramente, o autor deve comprovar que a propriedade lhe pertence. Após, deve provar que o réu está praticando atos que impedem o domínio, como por exemplo, restrições indevidas e servidão. A ação exige prova real de que o autor está tendo o exercício obstado por terceiro.

Acerca do objetivo da ação, Carlos Roberto Gonçalves (2020) esclarece que a ação visa o reconhecimento da liberdade de exercício do domínio, trazendo como consequências a proibição ao réu, sob certa pena, de continuar nas mesas usurpações, e a condenação, se no caso couber, de repor a coisa no antigo estado e satisfazer as perdas e danos causados .

O objetivo da ação negatória, portanto, é o de negar a existência de restrições na propriedade, ou seja, declarar a liberdade de exercício do domínio por parte do proprietário. Inclusive, a ação traz como consequência ao réu a reposição da coisa no estado inicial, bem como compensar eventuais perdas e danos do autor.

Observa-se que a negatória não pressupõem que o proprietário esteja em situação de dessapossamento, mas sim em ocasião de embaraço criado ao exercício do domínio, ou seja, o escopo não é o de reaver a propriedade. Por sua vez, a ação reivindicatória é a ação em que o autor encontra-se sem a posse da coisa, ou seja, a propriedade se encontra em poder de terceiro e o objetivo é o de reavê-la.

Portanto, nota-se que a ação negatória poderá ser ajuizada quando o proprietário está sofrendo algum tipo de restrição em sua propriedade por ato injusto. A ação visa a declaração da inexistência de restrições na coisa. Assim,

a ação serve para repelir uma pretensão restritiva ao direito do proprietário, eliminando a possibilidade de ser reconhecida a existência de ônus real e servindo como forte instrumento de proteção ao direito de propriedade.

AÇÃO DE DANO INFECTO

O proprietário pode ter interferências externas em sua propriedade, de modo que precisa se socorrer de tutela jurisdicional com o intuito de fazer tal situação cessar. Para tanto, o proprietário poderá se valer da ação de dano infecto. Desse modo, neste tópico, será abordado a ação de dano infecto, seu conceito e suas peculiaridades.

A ação de dano infecto serve para fazer cessar interferências ocorridas pelas propriedades vizinhas, de modo que é uma ação correlata ao direito de vizinhança. No ponto, Arnaldo Rizzardo (2020, p. 233) explica:

O assunto diz respeito ao direito de vizinhança, no que refere mais especificamente à necessidade de composição de conflitos que possam aparecer. A palavra infecto origina-se do latim. Seu significado corresponde a dano “não feito”, mas que está para sobrevir, caso se mantiver determinada situação. Ampara-se a ação no princípio do direito que manda usar equilibradamente a propriedade, de modo a evitar prejuízos à propriedade vizinha. É, inclusive, do direito natural a proibição do uso nocivo a propriedade,

Sílvio de Salvo Venosa (2003), no mesmo sentido, elucida que quem tiver justo receio de sofrer dano em seu imóvel em decorrência de ruína em prédio ou obras vizinhas pode pedir que o proprietário responsável preste caução, para garantir eventual indenização, se ocorrer dano. Nesse caso, protege-se o bem possuído de dano potencial, ainda não ocorrido. O possuidor ou proprietário previne-se exigindo caução.

Nota-se que a ação de dano infecto é amparada no princípio do direito que mandar usar de modo equilibrado a propriedade, vez que eventuais obras podem causar prejuízos à propriedade vizinha. Nesse sentido, a ação de dano infecto é a que tem o objetivo de garantir que quem tiver justo receio de sofrer um dano

em decorrência de obras vizinhas pode pedir que o proprietário responsável pela demanda, preste caução, a fim de garantir eventual indenização.

Carlos Roberto Gonçalves (2020) explica que a ação de dano infecto, ou seja, de dano iminente, tem caráter preventivo e cominatório, como o interdito proibitório, e pode ser oposta quando haja fundado receio de dano iminente, em razão de ruína do prédio ou vício na sua construção.

A ação possui o caráter preventivo, ou seja, é ajuizada previamente ao dano. Na situação, a fim de evitar os prejuízos que poderão ser causados por obra no imóvel vizinho, o autor poderá valer-se da ação de dano infecto com o objetivo de receber caução por eventuais danos. O caução pode ser o pedido principal ou o secundário, a depender da situação. A ação de dano infecto também possui caráter cominatório, porquanto exige uma conduta passiva e negativa por parte do réu.

Acerca da sua positivação em nosso ordenamento jurídico, observa-se que a ação encontra respaldo no artigo 1.280 do Código Civil, que assim dispõe “O proprietário ou o possuidor tem direito a exigir do dono do prédio vizinho a demolição, ou a reparação deste, quando ameace ruína, bem como que lhe preste caução pelo dano iminente” (BRASIL, 2002).

Arnaldo Rizzardo (2020) explica que a ação de dano é a de defesa preventiva da propriedade, frente a eventuais prejuízos que podem advir do prédio vizinho, provocado pelo uso ou ruína. O proprietário, em suma, postula garantias necessárias para a indenização dos eventuais danos, possíveis de ocorrerem. A ação de dano infecto aquela intentada pelo proprietário ou possuidor, que tenha justo receio de sofrer algum dano das obras, do uso nocivo e da ruína de prédio vizinho, para que o proprietário do mesmo dê garantias necessárias para a indenização dos prejuízos eventuais.

Dessa forma, observa-se que a ação de dano infecto tem caráter preventivo e visa garantir que o proprietário que tenha justo receio de sofrer danos decorrentes

de obras vizinhas tenha a devida compensação. A ação é utilizada para fazer cessar todas as interferências prejudiciais à segurança, a saúde dos que habitam nas adjacências e ao sossego. Portanto, a ação de dano infecto constitui um forte instrumento de proteção do direito a propriedade.

EFICÁCIA DAS AÇÕES PETITÓRIAS

Com o entendimento jurídico do que é direito a propriedade, bem como as diferenças entre ações petitórias e possessórias. Ainda, com a conceituação, diferenciação das espécies de ações petitórias, neste tópico será abordado acerca do uso e da efetividade das ações na tutela das propriedades rurais e urbanas.

É certo que a Constituição Federal de 1988 protege a propriedade, inclusive eleva tal direito ao status de fundamental. O detentor de uma propriedade rural ou urbana tem garantias constitucionais acerca da manutenção do seu imóvel. De igual forma, conforme anteriormente exposto, o proprietário possui instrumentos previstos na legislação infraconstitucional, os quais visam a proteção e tutela imediata de tal direito.

Nesse sentido, Paulo Lobo (2020, p. 46) se manifesta: “Entre os direitos e garantias fundamentais, a Constituição garante aos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil a inviolabilidade à propriedade estabelecendo que é garantido o direito de propriedade”.

O direito a proteção da propriedade também foi inserido nos microssistemas da nossa legislação, ou seja, nos códigos infraconstitucionais. Nota-se que foram previstas regras de condutas que garantem meios ao proprietário que encontrar problemas no exercício de seu direito (ALVARES; DURANTE, 2018).

Conforme já exposto, existem ações infraconstitucionais que visam proteger as propriedades rurais e urbanas. As três principais ações estão regulamentadas no Código Civil e são grandes aliadas do proprietário. A ação reivindicatória

possui o escopo de buscar a coisa de quem injustamente a detenha. Por sua vez, a ação negatória visa declarar a inexistência de onerações em sua propriedade. A ação de interdito proibitório busca a proteção da propriedade frente a obras que ocorrem em prédios vizinhos.

Com esse entendimento em vista, necessário se pontuar de maneira pormenorizada cada um das ações. Acerca da reivindicatória, Carlos Roberto Gonçalves (2020, p. 110) explica:

A ação reivindicatória tem caráter essencialmente dominical e por isso só pode ser utilizada pelo proprietário da área objeto. O objetivo da referida ação é retomar a coisa do detentor que a conserva sem causa jurídica, ou a possui injustamente. É a ação real que compete ao senhor da coisa. Os requisitos para o ajuizamento são três: a) A titularidade do domínio, pelo autor, da área; b) a individualização da coisa; c) a posse injusta do réu. O registro imobiliário comprova a titularidade do domínio. Por sua vez, a descrição atualizada do bem pode ser feita pela descrição atualizada do bem, com os limites e controntações.

Observa-se que a ação reivindicatória garante que o proprietário retome a coisa do detentor que a conserva sem causa jurídica, ou seja, daquele que a possui injustamente. Para que o proprietário possa ajuizar a ação, deve comprovar a titularidade do domínio, individualizar a coisa e comprovar a posse injusta do réu. Nota-se que os requisitos para o ajuizamento são facilmente preenchidos pelo proprietário efetivo da coisa, de modo que a ação é de fácil ajuizamento. Assim, a reivindicatória é uma ação extremamente importante para a tutela da direito a propriedade, uma vez poderá retomar a coisa de quem injustamente a detenha, bem como é facilmente ajuizada. (GONÇALVES, 2020)

Além disso, Carlos Roberto Gonçalves (2020) aduz que a ação reivindicatória é imprescritível. Isso porque versa sobre o domínio, o qual é perpétuo e somente se extingue nos casos da lei (usucapião, desapropriação), ou seja, não se extingue pelo não uso.

Nota-se, portanto, que o proprietário da coisa poderá ajuizar uma ação reivindicatória a qualquer tempo, uma vez que é imprescritível. O fato contribui

para que a ação seja importante para a defesa da propriedade, pois o autor da reivindicatória não precisa respeitar limite temporal para exigir o que é seu de quem injustamente a detêm. A imprescritibilidade, assim, é fato imperioso para a defesa da propriedade. Desse modo, somando-se todas as características inerentes a ação reivindicatória, quais sejam, o escopo que ela tem, os requisitos para ao ajuizamento e a imprescritibilidade, observa-se que o instrumento jurídico é muito importante e extremamente efetivo na proteção e tutela das propriedades rurais e urbanas, pois poderá fazer a coisa retornar ao real proprietário.

Por sua vez, a ação de dano infecto pode ser oposta quando exista fundado receio de um perigo iminente, em razão de ruína de prédio vizinho ou vício em sua construção. Em outras palavras, para se precaver o autor obtém uma sentença que comine ao téu a prestação de caução que assegure contra eventuais danos. Além disso, a ação pode ser ajuizada também nos casos de mau uso da propriedade vizinha, que prejudique o sossego, a segurança e saúde do proprietário (RIZZARDO, 2020)

A ação tem o escopo de garantir ao proprietário que obtenha uma sentença que resguarde o seu direito a propriedade por meio de caução. Acerca da ação, Thais Andrade e Rafael Abreu (2014, p. 9) esclarece:

a ação de dano infecto ainda existe no ordenamento jurídico brasileiro e também constitui um instrumento processual de resolução de conflito oriundos das relações de vizinhança Poderá propor ação de dano infecto quando houver justo receio de vir a ser prejudicado pela ruína do prédio vizinho (art. 1280 do CC). Esta ação possui o nítido caráter preventivo e pressupõe um dano iminente e provável ao morador, em face do uso perigoso e nocivo da propriedade vizinha. Note-se que a referida medida processual poderá variar de acordo com o estado de ruína do prédio e terá o condão de ordem de demolição (ruína imediata), reparatória (realização de obras que evitem a ruína), ou até mesmo prestar caução como garantia de indenização futura em situações de mera eventualidade de um dano. São diversas as situações em que o remédio jurídico em tela pode ser invocado, basta o operador do direito ponderar as situações em que tal medida será mais efetiva.

Dessa forma, observa-se que a ação de dano infecto é extremamente útil para o proprietário que sentir receio de dano em seu imóvel. Poderá ser invocada

para cessar ou reparar danos ocorridos em vista de obras vizinhas. A ação é um excelente instrumento de defesa das propriedades rurais e urbanas, pois tem um caráter preventivo e assegura que o proprietário seja ressarcido de dano iminente em face do uso perigoso e nocivo de obra vizinha.

Visando proteger as propriedades rurais e urbanas, em razão do uso nocivo de obra vizinha, a ação de dano infecto se apresenta como um remédio jurídico excelente, tendo em vista o seu aspecto preventivo. O autor poderá utilizar a ação de dano infecto nos moldes do artigo 1280 do Código Civil com o objetivo de solucionar os seus problemas. O referido instrumento também pode ser invocado em situações de ruína, uma vez que o pedido varia entre a ordem de demolição ou de reparação. Além disso, outra vantagem que a ação de dano infecto possui é a possibilidade que o autor tem de exigir caução como garantia de indenização por dano futuro, em situações de mera eventualidade de dano, de modo que a ação de dano infecto assume um grande papel dentro do nosso ordenamento normativo (ANDRADE; MORAIS, 2014).

Observa-se que a ação de dano infecto é muito efetiva na defesa das propriedades rurais e urbanas. A ação possui um caráter preventivo e antecipa a defesa da propriedade em face de danos futuros. O mecanismo é ótimo, tendo em vista que o autor poderá requerer reparação por danos já ocorridos, bem como caução por eventos futuros. Dessa forma, a ação de dano infecto tem papel importante na defesa da propriedade, porquanto é um ótimo mecanismo para proteção dos imóveis rurais e urbanas.

A seu turno, a ação negatória é cabível quando o domínio do autor, por um ato injusto, esteja sofrendo alguma restrição por alguém que se julgue com um direito de servidão contra o imóvel. Ação negatória é um meio de proteção contra o direito de propriedade, que cabe ao proprietário possuidor da coisa contra quem alega ter um direito real sobre a coisa. (GONÇALVES, 2020).

A ação visa a negativa de onerações na propriedade e a busca da defesa da plenitude do domínio. Nesse sentido, Arnaldo Rizzardo aponta (2020, p. 231):

Defende-se a propriedade também através da negatória. Por meio dela, visa o proprietário a defesa da plenitude do domínio. O titular do bem procura defender-se contra o ofensa dirigida à posse, da qual não está privado, mas verificam-se atos de turbacão. A açao negatória é utilizada pelo dano da coisa todas as vezes que o seu domínio, por ato injusto, esteja sendo atacado em sua plenitude ou nos seus limites por outrem que se julgue com o direito de servidão sobre o imóvel.

Assim, a açao é extremamente útil na defesa das propriedades rurais e urbanas. O instrumento tem caráter declaratório, vez que define e deixa claro o direito do proprietário. Assim, o mecanismo tem o escopo de declarar o direito pleno do proprietário da coisa. É a açao que tem por escopo vindicar a liberdade da propriedade, ou seja, fazer cessar qualquer exercício de um suposto direito invocado por terceiro. É efetiva no que se propõem, vez que da faculdade do exercício da demanda ao proprietário que se encontra turbado no gozo de sua propriedade. Dessa forma, a açao de dano infecto é importante mecanismo para a defesa das propriedades rurais e urbanas.

Dessa forma, verifica-se que as açoes petitórias são efetivas para a proteção das propriedades rurais e urbanas. A utilização dos instrumentos de proteção presentes no Código Civil é eficaz no combate a eventuais problemas existentes na propriedade, pois conseguem prever a combater diferentes situações. As açoes podem ser utilizadas para retomar a propriedade de quem injustamente a detenha, para negar onerações no imóvel, para ressarcir danos de obras ocorridas, dentre outros problemas que o proprietário vier a enfrentar em sua propriedade.

Portanto, é certo que o ajuizamento das açoes petitórias são meios eficazes para a proteção da propriedade. Entende-se que utilização de tais instrumentos constitui elemento apto a tutelar o direito de propriedade, tendo em vista que são instrumentos que possuem requisitos pontuais para o ajuizamento, os quais são facilmente preenchidos pelo proprietário do imóvel. Além disso, as açoes petitórias conseguem prever diferentes situações e socorrem o proprietário de

muitos problemas que poderão ser ocorridos na propriedade. Desse modo, as ações petitórias presentes no Código Civil são efetivas para a tutela do direito fundamental de propriedades.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve por objetivo analisar o papel desempenhado pelas ações petitórias positivadas no Código Civil na tutela do direito de propriedade. O escopo foi o de verificar se o ajuizamento das referidas ações consegue garantir que o proprietário proteja sua propriedade. Ou seja, se os instrumentos constantes no Código Civil são efetivos para a proteção do direito fundamental de propriedade.

Antes de analisar a efetividade das ações petitórias na defesa da propriedade, foi necessário fazer uma reflexão acerca do seu conceito legal e doutrinário, bem como sobre os quatro poderes inerentes ao exercício pleno do direito. Após, foi imprescindível pontuar a diferenciação entre ação possessória e petitória, assim como a diferença de posse e propriedade. Assim, a primeira parte da pesquisa, longe de querer esgotar todas as questões envolvendo o direito a propriedade, introduz conceitos, diferenciações e características de pontos importantes para o entendimento do assunto.

Firmado o entendimento acerca da propriedade e a diferenciação das ações petitórias e possessórias, a pesquisa buscou adentrar nos fundamentos jurídicos das ações em espécie. Assim, a pesquisa fez uma exposição acerca de questões pontuais de cada uma das ações petitórias. Dessa forma, houve uma demonstração acerca da conceituação legal e doutrinária, os requisitos para o ajuizamento das ações, bem como as diferenças existentes entre elas. Por fim, o trabalho teve por escopo fazer uma reflexão acerca da efetividade das ações petitórias na defesa das propriedades rurais e urbanas.

Assim, foi possível perceber, a partir do advento da Constituição Federal de 1988, que a propriedade ganhou um status de direito fundamental, de modo

que a sua proteção passou a ter destaque dentro do ordenamento jurídico. No ponto, o Código Civil de 2002 se preocupou em disponibilizar instrumentos para a defesa de tal direito. Dessa forma, o ordenamento jurídico trouxe as ações petítórias, as quais garantem a defesa do direito de propriedades.

Com relação as ações em espécie, foi possível verificar que a ação reivindicatória é extremamente eficaz na defesa da propriedade, porquanto permite que o proprietário busque a coisa de quem injustamente a detenha, ou seja, dá a possibilidade de reivindicar e de retomar a coisa que lhe pertence e está na posse de outrem. Além disso, a ação possui a característica de ser imprescritível, o que permite que o proprietário possa recorrer a ela a qualquer tempo.

Assim, a ação reivindicatória é extremamente efetiva. Por sua vez, a ação negatória possui o objetivo de declarar a inexistência de onerações na propriedade, ou seja, tem cabimento quando o autor da propriedade está sofrendo alguma restrição por ato de terceiro. Desse modo, nota-se que a ação negatória é efetiva no que se propõe, pois possibilita que o autor exerça o seu direito a propriedade livre de qualquer restrição ao imóvel.

A seu turno, a ação de dano infecto tem o caráter preventivo e pode ser ajuizada quando o proprietário tenha receio de que a ruína de um prédio ou obra vizinha possa vir a causar prejuízo ou estrago em sua propriedade. A ação visa obter caução por eventuais danos futuros, de modo que é extremamente efetiva para a defesa a propriedade, uma vez que atua de forma preventiva, garantindo ao proprietário a reparação por danos que possam ocorrer na coisa.

Dessa forma, nota-se que as ações constantes no Código Civil são efetivas na proteção do direito de propriedade, pois garantem que a defesa ocorra por diversas frentes. Nota-se que o proprietário poderá se socorrer de ação para evitar danos futuros, para reaver a sua propriedade de quem a injustamente a detenha, para negar a existência de onerações em seu imóvel, dentre outras situações. Portanto, as ações são efetivas na tutela do direito fundamental de

propriedades. Conclui-se, portanto, que as hipóteses levantadas nesta pesquisa foram confirmadas em sua integralidade. Isso porque as ações petitórias presentes no Código Civil são instrumentos dispostos ao proprietário que consegue resolver os passivos ocorridos na propriedade.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Fabio Henrique dos Santos; DURANTE, Marisa Claudia Jacometo. **O direito a propriedade como garantia fundamental se subrepõe a obrigação da função social da propriedade?** Unissale.2018. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/5c486c603404087b97cd297c690bd051.pdf>. Acesso em 21 set. 2021.

ANDRADE, Thais de Camargo Oliva Rufino; MORAIS, Rafael Abreu. **A ação de dano infecto como mecanismo de solução de conflitos de vizinhança.** FABE em revista. 2014. Disponível em: <http://fabeemrevista.com.br/5/integra/01.pdf>. Acesso em 23 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.6510 de 25 de maio de 2021. **Código Civil.** Institui o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 23 de set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2018.

FREITAS, Ernani Cesar; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Fevale, 2013

GOLÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro - Direito das Coisas.** 15. ed. São Paulo: Saraiva. 2020.

LOBO, Paulo. **Direito Civil - Coisas.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

RIZZARDO, Arnaldo. **Direito das Coisas.** 9. ed. Rio da Janeiro: Forense Ltda, 2020.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Código Civil Comentado.** São Paulo: Atlas S.A, 2003.



10.48209/978-65-89949-75-4

CAPÍTULO 4

A INVESTIGAÇÃO DEFENSIVA COMO FATOR DE CONCRETIZAÇÃO DA AMPLA DEFESA E DO CONTRADITÓRIO NO INQUÉRITO POLICIAL

Cláudia Marília França Lima
Maria Luiza Vargas Rocha

INTRODUÇÃO

A investigação criminal defensiva é a forma pelo qual o advogado produz provas e colhe evidências durante a fase pré-processual. Esta modalidade de investigação foi introduzida em nosso ordenamento jurídico pelo Provimento 188 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. O provimento possibilitou a atuação dos advogados na investigação, realizando diligências e colhendo evidências, a fim de corroborar uma eventual tese defensiva no processo penal.

Observa-se que a investigação defensiva é um importante instrumento para garantir direitos do investigado, sendo uma possível solução para o desequilíbrio existente entre a acusação e a defesa. A investigação criminal defensiva, portanto, assegura a isonomia entre os sujeitos envolvidos no processo penal e ratifica os direitos fundamentais do investigado.

Além disso, a investigação criminal nasce com o intuito de preservar os princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório. No ponto, possibilitar ao advogado a investigação criminal defensiva, ou seja, a averiguação dos fatos em conjunto com as autoridades policiais é uma forma de tentar concretizar os direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório.

Acerca dos direitos fundamentais alicerçados pela investigação criminal defensiva, constata-se que a ampla defesa e o contraditório possuem raízes entrelaçadas, mas seus conceitos apresentam leves diferenciações. A ampla defesa é a garantia fornecida ao acusado de condições que lhe permitam trazer todas as informações pertinentes para esclarecer os fatos. Por sua vez, o contraditório é o direito que o investigado tem de saber os fatos e os contradizer.

Nasce, assim, a necessidade de se discutir acerca da eficácia da investigação criminal para concretizar os princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual. No contexto, debater a

eficácia da investigação criminal perpassa, necessariamente, pela análise de tal modalidade de investigação, sua positivação em nosso ordenamento jurídico e a forma como ocorre, bem como pelo esclarecimento dos conceitos de ampla defesa e contraditório.

Perante esse contexto, a pesquisa tem o escopo de fazer uma reflexão acerca da eficácia da investigação criminal defensiva para a concretização dos direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual. Nesse sentido, possui a seguinte problemática: a investigação criminal defensiva concretiza os princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual?

Com o intuito de responder a problemática, é necessário, por primeiro, referir que alguns doutrinadores defendem que o Inquérito Policial é inquisitivo, ou seja, não se aplicam os direitos da ampla defesa e do contraditório. Acreditam que não há acusação ainda, de modo que não há de se falar em defesa. Todavia, a nossa Constituição Federal assegura a ampla defesa e o contraditório em processos judiciais e administrativos, de modo que os direitos devem ser respeitados em todas as fases da persecução penal.

A investigação criminal defensiva visa garantir a paridade de armas, bem como a acusação justa e com base na verdade real dos fatos. A investigação criminal defensiva, portanto, não tem o escopo de subsidiar uma sentença criminal, mas sim garantir que o investigado aponte diligências para a elucidação dos fatos da melhor forma possível na fase investigatória, de modo que os direitos fundamentais devem ser respeitados na referida etapa.

A investigação criminal defensiva tem o escopo de subsidiar a acusação e delimitar os fatos com base em evidências e provas colhidas pela defesa, de modo a evitar que a denúncia seja pautada apenas nos indícios trazidos pela acusação. Assim, esta modalidade de averiguação dos fatos nasce para tentar concretizar os direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório.

Com relação à estrutura da pesquisa, inicialmente, serão apresentados os conceitos de investigação criminal defensiva e sua relevância. Após, serão esclarecidos os conceitos de ampla defesa e contraditório. Superados os pontos, será apreciada a efetividade da investigação criminal defensiva para assegurar os princípios da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual.

Nota-se que a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo bibliográfica. A pesquisa é qualitativa porque tem a intenção de abordar a problemática, a partir da interpretação de fenômenos que dela derivam, buscando atribuir significado para eles considerando que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (FREITAS; PRODANOV, 2013). E é bibliográfica, ao ponto que o procedimento se dará pela análise de textos já publicados, tais como livros, artigos científicos, doutrinas, legislação infraconstitucional e constitucional.

INVESTIGAÇÃO CRIMINAL DEFENSIVA

A investigação criminal defensiva assume cada vez mais espaço para discussões doutrinárias. Na prática, a investigação efetuada pela defesa é a possibilidade que advogado público ou privado possui de produzir prova e colher evidências durante a fase pré-processual. Neste tópico, será abordado acerca da positivação da advocacia defensiva, seu conceito e sua importância para a obtenção de uma acusação justa.

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no ano de 2018, editou o Provimento 188/2018, o qual regulamentou o exercício dos advogados na realização de diligências investigatórias. O provimento instituiu e autorizou a investigação criminal defensiva, conforme se extrai do seguinte trecho:

O CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 54, V, da Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994 - Estatuto da Advocacia e da OAB, e considerando

o decidido nos autos da Proposição n. 49.0000.2017.009603-0/COP, RESOLVE: Art. 1º Compreende-se por investigação defensiva o complexo de atividades de natureza investigatória desenvolvido pelo advogado, com ou sem assistência de consultor técnico ou outros profissionais legalmente habilitados, em qualquer fase da persecução penal, procedimento ou grau de jurisdição, visando à obtenção de elementos de prova destinados à constituição de acervo probatório lícito, para a tutela de direitos de seu constituinte.

Gabriel Dias (2019) explica que o provimento visou apresentar os critérios, as técnicas e os parâmetros que devem ser utilizados na condução da investigação por parte do advogado. A regulamentação elaborada pela OAB também buscou a ampliação das prerrogativas do advogado durante a sua atuação investigatória.

Assim, nota-se que o advogado foi expressamente autorizado a atuar em qualquer fase do procedimento criminal. Além disso, observa-se que o escopo principal do Provimento 188/2018 é trazer parâmetros para que os advogados busquem a obtenção de elementos de prova para a construção do acervo probatório lícito.

Acerca da importância da advocacia defensiva na fase investigatória, Silva (2019) explica que a resistência à pretensão acusatória é melhor exercida quando existe a possibilidade de colher elementos aptos a corroborar as teses defensivas em favor do investigado. A participação da defesa permite uma valoração mais correta do resultado do procedimento penal.

Sobre a relevância da investigação defensiva, Aury Lopes Júnior e Ricardo Jacobsen Gloeckner (2014) afirmam que com a imputação e com o contraditório, nasce para o acusado a possibilidade de resistir a pretensão investigatória e coercitiva estatal, de forma a atuar no procedimento, na busca por elementos de prova ou, ao menos, evidências que possam atenuar a pena.

Dessa forma, observa-se que a investigação defensiva é extremamente importante. Isso porque permite a resistência a pretensão investigatória ao possibilitar que o defensor busque elementos de prova que possam corroborar com as teses defensivas que serão apresentadas durante o processo.

Outro ponto a ser analisado são os atos que o advogado poderá realizar. É certo que a segurança pública e, conseqüentemente, as investigações criminais são de responsabilidade das autoridades policiais. Todavia, algumas ações poderão ser realizados por particulares, ou seja, por advogados. Nesse sentido, Mendroni explica (2013, p. 253):

Existem, atividades estritamente policiais, como por exemplo a contenção de atividades violentas em manifestações públicas, que não podem ser exercidas por qualquer outra pessoa. Há outras que, embora de natureza genericamente típica policial, podem, dentro de critérios específicos, ser realizadas por outros Agentes Públicos e até por particulares. Nada impede e, ao contrário, de bom alvitre, é a atuação do Advogado que se mobiliza, evidentemente sem chicana, e sem agir maliciosamente no intuito de desvirtuar a verdade, agindo com o propósito de coletar e apresentar provas da inocência do acusado.

Logo, o advogado não poderá realizar atividades que sejam estritamente de natureza policial. Todavia, o patrono é capaz de exercer atos que se caracterizem genericamente como atividades policiais. Assim, ao advogado que atua na investigação defensiva, é possibilitada a busca de informações, a fim de que possa apresentar evidências com o escopo de inocentar ou atenuar a pena do acusado.

A parte doutrinária que é contrária a investigação criminal defensiva aduz que o Inquérito Policial não possui acusados” e, por tal razão, não há de se falar em contraditório a ponto de existir investigação realizada pela defesa. Para Aury Lopes Junior e Ricardo Jacobsen Gloeckner (2014) tal argumento é falho. Isso porque qualquer notícia-crime que impute um fato ilícito a uma pessoa configura uma imputação, a qual é capaz de gerar no plano processual uma resistência.

Nota-se que a investigação criminal defensiva ainda não é unanimidade em nosso sistema processual penal. Pelo contrário, a investigação defensiva ainda enfrenta grande resistência. Todavia, é necessário observar que a qualidade de um processo judicial esta intrinsecamente ligada a boa defesa. Não é possível mencionar qualidade da atividade jurisdicional se o nosso sistema jurídico penal

não permite às partes o acesso a um procedimento com excelência, por meio da facilitação dos meios de prova. (SILVA, 2019).

Assim, a investigação criminal defensiva vem ganhando espaço desde a elaboração do provimento 188/ 2018 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, o qual permitiu a atuação dos advogados na fase pré-processual. Observa-se que a atuação defensiva na fase investigatória permite o contraponto a pretensão acusatória ao possibilitar que o advogado apresente elementos que, posteriormente, servirão para corroborar teses defensivas.

A investigação criminal defensiva é, portanto, um importante meio para a obtenção de um processo judicial por excelência, uma vez que a qualidade do procedimento é medida pelo acesso em igualdade de condições às partes. Se houver a possibilidade de contrapor os fatos ainda na fase investigatória, por meio da investigação criminal defensiva, o processo penal será mais justo e íntegro. Dessa forma, fica evidenciado que a atuação do advogado na investigação visa permitir que o acusado tenha acesso a princípios constitucionais previstos, como por exemplo, a ampla defesa e o contraditório ainda na fase pré-processual.

PRINCÍPIOS DA AMPLA DEFESA E DO CONTRADITÓRIO

Os princípios do contraditório e da ampla defesa são direitos e garantias fundamentais previstos em nossa Constituição Federal. É necessário assegurar o respeito aos referidos direitos, uma vez que estão intrinsecamente ligados a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, este tópico abordará acerca dos princípios do contraditório e da ampla defesa, sua disposição legal e reflexões acerca de seus conceitos.

A Constituição Federal positivou os princípios do contraditório e da ampla defesa em seu artigo 5º, inciso LV, ao prever “aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes” (BRASIL, 1998).

De igual forma, o art. XI, nº 1, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, prevê que “todo homem acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa”.

Nota-se, portanto, que o contraditório e a ampla defesa possuem status constitucional e estão elencados como direitos e garantias fundamentais. Assim, merecem receber uma atenção especial, uma vez que estão incluídos em um dos artigos mais importantes de nossa carta máxima.

Acerca dos conceitos dos princípios do contraditório e da ampla defesa, existem diferenciações, ou seja, os conceitos apresentam dessemelhanças. Nesse sentido, Sylvio Motta explica (2017, p. 262):

Os princípios do contraditório e da ampla defesa obrigam a que, tanto no processo jurisdicional como no administrativo, sejam assegurados aos litigantes o contraditório (direito de conhecer os fatos e alegações relevantes do processo, trazidos pela outra parte, e de se contrapor a eles, apresentado suas razões oralmente ou por escrito) e a ampla defesa (direito de, no exercício do contraditório, poder fazer uso de todos os meios probatórios juridicamente admissíveis). Por ampla defesa entende-se a garantia que é dada ao litigante de condições que lhe possibilitem trazer para o processo todos os elementos tendentes a esclarecer a verdade ou mesmo de calar-se, se entender necessário. Por contraditório, entende-se o direito que tem o indivíduo de tomar conhecimento e contraditar tudo o que é levado pela parte adversária ao processo. É o princípio constitucional do contraditório que impõe a conduta dialética do processo (par conditio), significando que a todo ato produzido pela acusação, caberá igual direito de defesa de opor-se, de apresentar suas contrarrazões, de levar ao juiz do feito uma interpretação jurídica diversa daquela apontada inicialmente pelo autor. O contraditório assegura, também, a igualdade das partes no processo, pois, ao garantir-se aos litigantes o contraditório, equipara-se no feito o direito de ação (da acusação) com o direito de contestação (da defesa).

A ampla defesa é o asseguramento dado ao acusado de condições que lhe permitam trazer ao procedimento criminal todos os elementos e provas que sirvam para esclarecer a verdade ou permitir que o réu possa usufruir de seu direito ao silêncio. O contraditório, por sua vez, é a própria exteriorização da

ampla defesa, porquanto impõe a condução dialética do processo. A todo ato produzido pela acusação caberá igual direito de defesa de opor-se ou dar-lhe uma versão diferente, bem como interpretação jurídica diversa da apresentada pelo órgão acusatório (DE MORAIS, 2019).

Observa-se que os princípios do contraditório e da ampla defesa são garantidos a todos os acusados em processos jurisdicionais e administrativos. A ampla defesa é a garantia fornecida ao litigante de condições que lhe permitam trazer todas as informações pertinentes para esclarecer a verdade. Por contraditório, entende-se o direito que o sujeito tem de saber acerca dos fatos e defender-se contradizendo tudo o que se impõe a ele.

Adentrando na esfera do direito criminal, nota-se que o princípio do contraditório é extremamente importante. Os princípios são o que fazem com que as partes tenham que ser ouvidas e possam se manifestar em igualmente de condições, ou seja, atuam em paridade de armas com acusação, uma vez que conversam em igualdade de condições, tendo ciência bilateral dos atos processuais, bem como oportunidade para produzir prova em sentido contrário (GOLÇALVES, REIS, 2019).

Acerca da ampla defesa dentro do processo penal, Guilherme Nucci aduz (p. 8, 2019):

Os vocábulos são diversos e também o seu sentido. Amplo quer dizer vasto, largo, muito grande, rico, abundante, copioso; pleno significa repleto, completo, absoluto, cabal, perfeito. O segundo é, evidentemente, mais forte que o primeiro. Assim, no processo criminal, perante o juiz togado, tem o acusado assegurada a ampla defesa, isto é, vasta possibilidade de se defender, propondo provas, questionando dados, contestando alegações, enfim, oferecendo os dados técnicos suficientes para que o magistrado possa considerar equilibrada a demanda, estando de um lado o órgão acusador e de outro uma defesa eficiente.

Nota-se que os princípios do contraditório e da ampla defesa são extremamente importantes na esfera criminal. Isso porque garantem que a defesa seja exercida em igualdade de condições. O acusado tem a vasta possibilidade

de se defender, propondo provas, questionando dados e refutando alegações. Ou seja, os princípios, quando respeitados, garantem que a defesa atue em paridade de armas com a acusação.

Ocorre que tais princípios ainda não são respeitados na fase investigatória. Tal situação se justifica pelo fato de parte da doutrina entender que a fase investigatória, ou seja, a instrução do inquérito policial é inquisitorial. Todavia, tal pensamento está ultrapassado, uma vez que a investigação criminal defensiva é positivada em nosso ordenamento jurídico e visa garantir a paridade de armas e a concretização da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual.

A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL DEFENSIVA COMO FATOR DE CONCRETIZAÇÃO DA AMPLA DEFESA E DO CONTRADITÓRIO NO INQUÉRITO POLICIAL

Conforme já exposto, a investigação criminal defensiva é o instrumento utilizado pelos advogados com o intuito de buscar provas e evidências que venham a contribuir para a inocência ou a diminuição da pena de seu cliente. A investigação defensiva poderá ser realizada em conjunto com a que está sendo efetuada pelas autoridades policiais e o órgão de acusação e é o que permite a obtenção de uma acusação justa. Assim, neste tópico será abordado acerca da utilização da investigação criminal defensiva para concretização dos direitos fundamentais da ampla defesa e o contraditório.

É importante lembrar, por primeiro, que a atuação do advogado na investigação criminal defensiva é lícita. Nesse sentido, Mendroni (2013) menciona que as investigações privadas, desde que não encontrem impeditivo legal, são permitidas e podem ser realizadas pelo defensor. É certo que o advogado não pode ordenar a realização de diligências por parte da polícia, mas poderá requerer, assim como buscar provas que estejam ao seu alcance. Importante ressaltar que o defensor poderá juntar documentos ao Inquérito Policial, os quais deverão ser analisados pela autoridade policial.

Nota-se que a investigação criminal defensiva é permitida em nosso ordenamento jurídico, desde que não encontre impeditivo para o ato. O advogado enfrenta limitações quanto a ações que pode tomar, devendo respeitar os atos privativos das autoridades policiais. Todavia, inexistem impedimentos quanto a realização de diligências para a busca da verdade e, assim, a garantia da ampla defesa e do contraditório ainda na fase pré-processual.

Dessa forma, a atuação do advogado, por meio da investigação criminal defensiva, é essencial para garantir o contraditório e a ampla defesa, sendo peça fundamental para a construção de uma acusação justa. Aury Lopes Junior e Ricardo Jacobsen Gloeckner (2014) explicam que o trabalho do defensor é fundamental para a busca de uma causa justa. O advogado é aquele que o investigado chama para solicitar companhia. É a peça do tabuleiro que se coloca no mesmo plano, que se senta ao seu lado, a fim de garantir a ampla defesa do acusado. Ainda, a presença do defensor pode ser entendida como um meio de controle de atuação do Estado, uma vez que assegura a atenção às leis. O defensor tem o dever de zelar pelos direitos garantidos ao investigado, a fim de evitar infrações e injustiças. O advogado, portanto, é quem assegura o contraditório e a ampla defesa.

No mesmo sentido, acerca da importância de advogado para assegurar o contraditório e a ampla defesa, Sônia Tanaka explica (2015, p. 377):

A presença do advogado destina-se ao implemento do disposto no art. 5º, inc. LV da Constituição Federal que assegura aos litigantes e acusados, em processo judicial ou administrativo, o “contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes”. Com efeito, o instrumento para implementação do princípio é, sem dúvida, o profissional tecnicamente habilitado.

Assim, o advogado, por meio da investigação criminal defensiva, é quem garante a implementação dos princípios do contraditório e da ampla defesa na fase pré-processual. A atuação do defensor na investigação preliminar é extremamente necessária, pois possibilita a busca de provas e evidências que poderão corroborar as teses defensivas durante o processo penal.

Com relação aos direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório durante a fase pré-processual, nota-se que é possível perceber a existência de mitigação dos referidos direitos, uma vez que as investigações possuem caráter sigiloso e as informações não são fornecidas a todo momento, de modo que não há a possibilidade de reagir da defesa de forma imediata. Além disso, o procedimento investigatório apresenta falhas substanciais em relação ao contraditório, porquanto em sua essência não permite a participação de quem está sendo investigado. Assim, é possível notar que ao não participar da produção de provas, o acusado pode sair prejudicado (VASCONCELLOS, 2020).

A investigação criminal defensiva é o que garante que o investigado possua direito ao contraditório e a ampla defesa no Inquérito Policial. Isso porque é o que possibilita que a defesa participe da produção de provas e colheita de evidências, de modo a evitar que a investigação se paute e seja tendencialmente acusatória. A investigação criminal defensiva possibilita que a defesa elabore a sua própria estratégia, apresente suas provas evidências e garanta que o acusado tenha seus direitos fundamentais garantidos.

Portanto, é certo que a investigação criminal defensiva concretiza os direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual, uma vez que garante a participação da defesa na produção de provas e colheita de evidências, bem como de informações referentes a situação fática. Fica evidente, assim, que os direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório só serão respeitados no Inquérito Policial a partir do momento em que a investigação criminal defensiva for amplamente perpetuada e observada pelas autoridades policiais, servidores do judiciário e membros do Ministério Público.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve por objetivo analisar o papel desempenhado pela investigação criminal defensiva para concretizar os princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual. O escopo foi o de verificar

se a atuação do advogado na fase pré-processual assegura a ampla defesa e o contraditório do investigado. Ou seja, se a colheita de provas por parte da defesa garante os direitos fundamentais previstos em nossa Constituição Federal.

Antes de analisar a efetividade da investigação criminal defensiva, foi necessário fazer uma exposição acerca do conceito e fundamentos jurídicos dessa modalidade de verificação dos fatos. Após, foi imprescindível pontuar a conceituação de ampla defesa e contraditório, bem como apontar as diferenças entre os dois direitos fundamentais. Assim, a primeira parte da pesquisa, longe de querer esgotar todas as questões envolvendo a investigação criminal e os pontos referentes aos princípios da ampla defesa e do contraditório, introduz conceitos, diferenciações e características de pontos importantes para o entendimento do assunto.

Firmado o entendimento acerca do que se entende por investigação criminal defensiva, bem como ampla defesa e contraditório, a pesquisa buscou adentrar na efetividade da modalidade de apuração para a concretização dos referidos direitos fundamentais na fase investigatória. Assim, a pesquisa fez uma exposição pontual acerca da efetividade da investigação criminal defensiva para assegurar os direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório na fase pré-processual.

Assim, foi possível perceber, a partir do advento da Constituição Federal de 1988, que o investigado possui duas garantias extremamente importantes, quais sejam, o direito a ampla defesa e ao contraditório. O ordenamento jurídico passou a vigorar com base na carta máxima, de modo que todo o entendimento jurídico passou a girar em consonância com os direitos fundamentais previstos na nova lei máxima.

A ampla defesa é o direito que o investigado tem de apresentar ao procedimento todos os elementos juridicamente lícitos de que dispuser para comprovar a sua versão dos fatos. O contraditório, por sua vez, é o direito que o indivíduo possui de contrapor tudo o que for levado pela parte contrária.

A investigação criminal defensiva é o que garante a concretização dessas duas garantias fundamentais durante o Inquérito Policial. A modalidade de apuração dos fatos realizada pela defesa possibilita que o investigado apresente a sua versão dos fatos, porquanto permite que ele participe da colheita de evidências e da produção de eventuais provas.

Verificou-se, portanto, a investigação criminal defensiva é o que garante que o investigado possua direito ao contraditório e a ampla defesa no Inquérito Policial. Nota-se que é por meio da investigação criminal defensiva que o investigado consegue apresentar a sua versão dos fatos, de modo a garantir uma acusação justa. Conclui-se, portanto, que as hipóteses levantadas nessa pesquisa foram confirmadas em sua integralidade. Isso porque a investigação criminal defensiva concretiza os direitos fundamentais da ampla defesa e do contraditório na fase de Inquérito Policial.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em 25 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2018.

DE MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 36. ed. São Paulo: Editora Forense, 2019.

DIAS, Gabriel Bulhões Nóbrega. Manual de investigação defensiva: um novo paradigma na advocacia criminal brasileira. Florianópolis: EMais, 2019

FREITAS, Ernani Cesar; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013

GLOECKNER, Ricardo Jacobsen; LOPES JÚNIOR, Aury. **Investigação Preliminar no Processo**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

GONÇALVES, Victor Eduardo Rios; REIS, Alexandre Cebrian Araújo. **Processo Penal**. 23.ed. São Paulo. Saraiva, 2019.

MENDRONI, Marcelo Btlouni. Curso de Investigação Criminal. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

MOTTA, Sylvio. **Direito Constitucional**. 28. ed. São Paulo: Editora Forense, 2017.

NUCCI, Guilherme. **Manual de Processo Penal**. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Provimento nº 188/2018. Brasília, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://www.oab.org.br/leisnormas/legislacao/provimentos/188-2018>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, Franklyn Roger Alves. **Investigação criminal direta pela defesa**. Salvador: Jus Podivm, 2019.

TANAKA, Sônia Yurilo Kanashiro. **Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

VASCONCELLOS, Camila Wanderley da Nóbraga. **Investigação Criminal Defensiva: (In) constitucionalidade do Provimento de nº 188 da OAB**. Monografia. Faculdade de Direito, Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. 2020.



10.48209/978-65-89949-75-5

CAPÍTULO 5

O LÚDICO E A AFETIVIDADE: FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Fabiana Martins Nunes de Faria Mota

INTRODUÇÃO

A ludicidade e a afetividade são assunto bastante debatidos no ambiente escolar, visto que se fazem cada dia mais indispensáveis. De forma resumida, a ludicidade refere-se ao aprender por meio de propostas interativas e divertidas, ou seja, adaptadas a um processo menos formal, assegurando aos estudantes que possam explorar o ambiente e se conhecerem de maneira autônoma.

A afetividade, por outro lado, se trata das boas relações que devem ocorrer no espaço escolar, especialmente considerando professores e alunos, buscando que o processo de ensino e aprendizagem seja mais bem encarado, visto que ao assumir uma posição afetuosa, a aprendizagem torna-se mais importante aos alunos, o que contribui com suas vidas escolares.

Visualizando tais problemáticas, o presente trabalho delimita-se em compreender quais são as contribuições do lúdico e da afetividade para os processos de ensino e aprendizagem das classes do Ensino Fundamental I, qual compreende as turmas do 6º ao 9º ano. Assim, sabe-se que tais elementos contribuem de maneira positiva, visto que torna a escola um espaço mais interessante por ser acolhedor, mostrando a relevância do tema escolhido.

Considerando a abrangência do tema, tem-se como objetivo geral: identificar as contribuições da ludicidade e da afetividade para os processos de ensino e aprendizagem das classes do Ensino Fundamental I. Seguindo os objetivos específicos: compreender os conceitos de ludicidade e afetividade; verificar as contribuições de relações afetuosas no ambiente escolar e compreender quais são os pontos defendidos pela BNCC a respeito das competências socioemocionais.

Considerando o exposto, fica clara a relevância do presente trabalho, visto que ao passar do tempo devem ser desempenhados novos estudos que viabilizem propostas mais condizentes com a realidade, considerando os estudantes sujeitos sociais. Justifica-se a escolha do tema, visto que as competências

socioemocionais dos alunos devem ser valorizadas, analisando as possibilidades que a escola tem para oferecer.

Sendo assim, para a concretização do presente trabalho, foi utilizada como metodologia de pesquisa a de revisão bibliográfica, que busca em publicações científicas, solucionar o problema encontrado. No entanto, para solucionar a problemática, bem como alcançar os objetivos propostos, foi buscado na BNCC, bem como artigos científicos que abordam a temática, informações relevantes que foram adquiridas e valorizadas, citando e referenciando os autores neste estudo, mostrando suas contribuições científicas.

DESENVOLVIMENTO

Considerando as constantes mudanças no cenário escolar, frente a novos desafios e possibilidades, cabe cada vez mais aos professores incorporarem métodos diversificados ao promover o ensino, especialmente valorizando os conhecimentos já obtidos pelos estudantes, como também suas potencialidades individuais. Foi-se o tempo em que os estudantes se consistiam em meros espectadores, hoje, se consistem no elo central do ambiente escolar, sendo capazes de intervir, questionar e buscar de maneira autônoma seus conhecimentos.

Sendo analisado que deve haver mudanças sob os métodos de ensino, Teixeira (2020) destaca que utilizar novas formas de ensinar se faz indispensável, pois, deve se haver “estratégias, técnicas e atividades voltadas a diferentes situações didáticas vividas em sala de aula, tendo como objetivo propiciar condições para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos propostos” (TEIXEIRA, 2020, n. p.).

Sob a necessidade de assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos, é de fundamental importância que sejam trabalhados aspectos que se referem a uma abordagem individual e coletiva sobre os processos de ensino, buscando tornar a escola um espaço interessante aos olhos dos estudantes,

podendo eles terem confiança e autonomia para desenvolverem suas competências.

Para Viegas (2018), para que os estudantes desenvolvam interesse pelo ambiente escolar, é necessário que este seja atrativo aos próprios olhos. Nesse cenário, a autora ressalta que para o desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar, faz-se necessário que sejam vivenciadas boas relações, havendo uma comunicação efetiva entre os envolvidos.

Nesse cenário de transformação, vê-se no ambiente escolar, amplas possibilidades de assegurar um ensino efetivo, especialmente nas classes do Ensino Fundamental I, tratando de sujeitos em formação, assim, incorporados por novos meios de aprender se beneficiam de maneira efetiva. Ferramentas como o lúdico e a afetividade, trata-se de aspectos amplamente importantes a serem inseridos no espaço escolar, visto que desempenhar além das habilidades com os conteúdos curriculares, os aspectos cognitivos, permitindo aos estudantes que disponham de uma nova concepção sobre o ambiente escolar e as próprias aprendizagens.

O LÚDICO NAS CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

O lúdico se consiste em um conceito amplamente debatido no cenário educacional, visto que agrega em uma grande novidade sobre as metodologias de ensino, rompendo com o chamado ensino tradicional. O conceito da ludicidade se trata de uma metodologia que envolve a utilização de jogos e brincadeiras alinhando aos conteúdos curriculares, assim, além de aprender, os alunos podem desfrutar de momentos de descontração e prazer.

Para Silva (2017, n. p.) o lúdico se consiste em “uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual”. Compreende-se que “uma

atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividade relacionadas com jogos e com o ato de brincar” (SIGNIFICADOS, 2020, n. p.).

Sobre os processos de ensino pelo lúdico, Ribeiro (2013) destaca que a referida metodologia tem como finalidade a valorização da liberdade de expressão e criação. “Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento” (RIBEIRO, 2013, p. 01).

Promover uma aprendizagem lúdica não se guia apenas pela inserção de brincadeiras desconexas, cabendo ao professor uma investigação sobre o conteúdo a ser trabalhado e os tipos de brincadeiras que lhes podem ser associados de maneira positiva. “Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade” (RIBEIRO, 2013, p. 01).

Pereira (2005), também destaca que:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

Inserir metodologias de ensino envolvidas pelo “lúdico deve ser visto pelo professor como a oportunidade levá-lo compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação, devendo ser instigado a inserir o lúdico na sua forma de trabalhar” (MORAIS; ARAUJO, 2018, n. p.). Seguindo essa perspectiva, Almeida (2014) atribui aos professores a responsabilidade de incorporar jogos e brincadeiras diante de suas metodologias, caracterizando um

ensino autônomo. Nas palavras do autor, “para pode garantir o sucesso do processo ensino e aprendizagem o professor deve utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas” (ALMEIDA, 2014, n. p.).

Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes. (ALMEIDA, 2014 p. 03).

Vivenciar a ludicidade nas classes do Ensino Fundamental I, trata-se de propiciar aos estudantes que despertem suas aprendizagens respeitando seus próprios ritmos, desprendendo-se de elementos que forcem a aprendizagem, permitindo que esses vejam a escola como um local de tensão, pelo contrário, a escola deve ser vista como um local interessante, para que os estudantes tenham cada vez mais gosto em frequentá-la.

É importante destacar que os conceitos referentes a ludicidade não se dão apenas aos jogos e brincadeiras, sendo que esses partem dos primeiros princípios. O lúdico está presente em qualquer atividade que promova a aprendizagem e a diversão, bem como a interação de uns com os outros, permitindo aos estudantes uma exploração autônoma que os prepare para a vida. Assim, concordando com Silva (2017, p. 01) “o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem”.

Imagem 1 – Ludicidade



Fonte: Sympla (2020)

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Além dos conteúdos curriculares ministrados, no espaço escolar também se faz presente aspectos que refletem a formação humana, partindo da premissa de que o afeto é amplamente importante para que os alunos do Ensino Fundamental I efetivem suas aprendizagens e visualizem na sala de aula, especialmente em seus professores, bons amigos com quem possam dividir suas angústias, infelicidades e momentos felizes, tornando a escola um espaço de interação afetiva, significando a vivência dos atores.

De acordo com Gomes (2018), as relações de afetividade fazem-se amplamente importantes no espaço escolar, sendo consideradas pelo autor como elementos determinantes para o processo de aprendizagem do ser humano, assim, o conceito está presente em todas as áreas da vida, o que influencia sobre a aquisição de conhecimento e crescimento cognitivo.

Construir relações afetuosas com os alunos trata-se de um processo necessário, assim, para a promoção de um ensino lúdico de maneira eficiente, faz-se indiscutível que sejam vivenciadas práticas interativas entre professores e alunos, dando aos estudantes a segurança necessária para desenvolverem suas competências. “A inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança” (NEGRINE, 1994, p.19).

A realidade é que muitos estudantes só encontram afetividade no espaço escolar, uma vez que muitas famílias seguem com uma certa desestrutura sentimental, causadas por cargas horárias excessivas de trabalho, como por exemplo, fatores que bloqueiam uma ligação afetiva com os estudantes, o que prejudica a aprendizagem desses sujeitos de maneira abrangente. Os estudantes, ao encontrar afeto no espaço escolar, tendem a cumprir com suas obrigações, sendo uma recompensa pelo bem que é lhe feito.

No ponto de vista de Aguiar (2014, n. p.), “o professor deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, em todo o contexto no qual ele está inserido, e estar em atualização continuada mediante as mudanças que ocorrem no mundo globalizado de hoje”. Seguindo o mesmo posicionamento, Santos e Portela (2015) definem que:

A afetividade é um cuidado, um carinho ou uma atenção, não seria muito mais que isso, graças à afetividade os alunos estão conseguindo ter mais sucesso na vida escolar e ajudando também na vida pessoal, pois tem um valor significativo na construção do conhecimento, assim fazendo com que a criança tenha uma relação harmônica e confiável com o professor, desenvolvendo assim, sentimentos que facilitam a interação com os outros (SANTOS; PORTELA, 2015, p.3).

Ao promover um processo de ensino e aprendizagem baseado na afetividade, os estudantes são beneficiados pela aproximação com os docentes, permitindo que ambos criem propostas em conjunto, havendo espaço para um diálogo aberto e interação. De acordo com Aguiar (2014), “se a relação entre

ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos” (AGUIAR, 2014, n. p.).

Assim, fica evidente que a construção de relações afetivas se consiste em um processo indispensável, ainda mais diante de um cenário social em que as boas relações se fazem cada vez mais necessárias, visando propiciar aos alunos um melhor significado diante da vida escolar, bem como os valorizando enquanto construtores da própria história.

Imagem 2 – Importância da afetividade na relação professor-aluno



Fonte: Diário de uma Psicopedagoga (2016)

A BNCC E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Com a recente implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ficou ainda mais evidente a necessidade de promover no espaço escolar ações efetivas vivenciadas pelo lúdico e pela afetividade, sendo um trabalho desenvolvido por meio da valorização dos aspectos socioemocionais dos estudantes, assim, beneficiando suas respectivas aprendizagens.

É preciso compreender que a principal finalidade da BNCC se dá em promover a garantia sobre as aprendizagens essenciais aos brasileiros, tendo como objetivo assegurar a formação integral aos estudantes por meio do desenvolvimento de competências. O documento considera que os aspectos socioemocionais enquanto capacidades dos estudantes, devem ser exercidos, considerando suas individualidades e potencialidades enquanto sujeitos.

É importante enfatizar que a escola deve ser vista como um ambiente acolhedor, em que os alunos possam desfrutar de seus recursos e ao mesmo tempo sentirem-se seguros para se tornarem independentes. Ao trabalhar os aspectos socioemocionais, se vivencia novas competências, que se definem como “a mobilização de conhecimentos habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

De acordo com Ribeiro (2020), um ensino voltado aos aspectos socioemocionais inclui estímulos sobre as capacidades de lidar com os próprios sentimentos, dispor de relações com os ambientes e outros estudantes, assim, podendo desempenhar capacidades que melhoram suas competências como a colaboração com os demais, mediação de conflitos, autoconhecimento e propostas de soluções de problemas, tornando o estudante um sujeito com as competências socioemocionais necessárias para a própria vida. Permite, ainda, que o indivíduo tome decisões de maneira responsável, demonstre empatia e alcance seus objetivos (RIBEIRO, 2020, n. p.).

Sobre as competências socioemocionais, segundo a BNCC (2017), é previsto que na escola os estudantes desempenhem habilidades que os motivem a “mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2017, p. 481).

Considerando a abrangência em que se inserem as competências socioemocionais, a BNCC ainda expõe que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Fica evidente que trabalhar as competências emocionais por meio de atividades que vinculem as áreas de conhecimento a aspectos como o lúdico e a afetividade contribuem para a formação de cidadãos capacitados para a socialização social, quais poderão sentir no espaço escolar um ambiente acolhedor e desenvolver suas habilidades afetuosas com o ambiente e com os colegas, contribuindo com além de suas capacidades escolares, com a própria formação humana. Assim, é ilustrado abaixo as competências socioemocionais defendidas pela BNCC, bem como suas aplicações sob um contexto real no espaço escolar, mostrando a importância de vivenciar tais conceitos na sala de aula.

Imagem 3 – As competências socioemocionais



Fonte: Nova Escola (2020)

CONCLUSÃO

Por meio da realização desse estudo, foram compreendidos importantes aspectos que enfatizam a necessidade de mudanças no cenário educacional, especialmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se que há uma necessidade de romper com as metodologias tradicionais que visam somente transmitir conteúdos, passando a um processo de ensino mais humano, que visualize os estudantes enquanto sujeitos críticos, capazes de construir a própria história.

Aspectos como o lúdico e a afetividade estão intimamente relacionados, uma vez que propõem um ensino voltado ao prazer por aprender, bem como a construção de boas relações entre os envolvidos. Ensinar por meio de brincadeiras e construir relações de afeto, trata-se de elementos indispensáveis na escola, considerando os cenários sociais em que esses alunos se encontram, sendo muito comum que os momentos mais felizes sejam vivenciados no ambiente escolar, assim, o professor assume um papel importante em assegurar que a escola seja um espaço de acolhida.

No entanto, fica clara a necessidade de um processo de inovação no espaço escolar, cabendo aos professores adotar metodologias de ensino mais significativas aos olhos dos estudantes, assegurando a eles adquirir conhecimento de uma maneira benéfica em que eles não são pressionados, mas estimulados a aprender, considerando a importância da aquisição de conhecimentos para a própria vida. Vê-se na utilização do lúdico e de propostas afetivas, importantes meios de estimular os estudantes a aprender, bem como tornar o espaço escolar um lugar atrativo em que eles sintam gosto de vivenciar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lúcio Flávio Pereira. **Relação Professor x Aluno**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/relacao-professor-x-aluno/56160#> Acesso em 20 mai. 2021.

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança 13/10/2014**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx> Acesso em 02 de abril de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 20 mai. 2021.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

RIBEIRO, Betina. **O que a BNCC diz sobre o ensino socioemocional?** Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/o-que-a-bncc-diz-sobre-o-ensino-socioemocional/> Acesso em 20 mai. 2021.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> Acesso em 22 mai. 2021.

SANTOS, Gabriela Gomes dos; PORTELA, Michele Fontenele; SOUSA, Maria Caliman de. **A Afetividade como facilitadora da aprendizagem**. Faculdade Promove: Brasília, 2015.

SIGNIFICADOS. Significado de Lúdico. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ludico/> Acesso em 05 mai. 2021.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil>. Acesso em 20 mai. 2021.

TEIXEIRA, Silvana. **Metodologias de ensino: importância no processo de aprendizagem.** Disponível em: <https://www.cpt.com.br/dicas-cursos-cpt/metodologias-de-ensino-importancia-no-processo-de-aprendizagem> cesso em 20 mai. 2021.

VIEGAS, Amanda. **Como incentivar os alunos a estudar?** Disponível em: <https://www.somospar.com.br/como-incentivar-os-alunos-estudar/> Acesso em 20 mai. 2021.

CAPÍTULO 6

TAXONOMIA VEGETAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Gabriela dos Santos Amorim
Eduardo Bezerra de Almeida Jr*

INTRODUÇÃO

O Ensino de botânica, historicamente, tem sido descrito como expositivo, com nomenclaturas complicadas, esquemas pouco atrativos e sem contato com os organismos estudados, gerando desmotivação e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem do aluno (URSI et al., 2018; BRASIL-PEIXOTO et al., 2021; FREIRE et al., 2021). Essas falhas no processo de ensino-aprendizagem podem gerar sérios prejuízos à sociedade, uma vez que são perdidas oportunidades de sensibilizar os discentes sobre os problemas ambientais, no intuito de combater a cegueira botânica (ARAUJO, 2020).

Cabe destacar que Wandersee e Schussler (2002) foram os primeiros a definir o termo “cegueira botânica” e de forma simplificada pode-se dizer que é a dificuldade de ver ou notar as plantas em seu próprio ambiente; da incapacidade de reconhecer a importância das plantas para a biosfera e para as atividades humanas. E também da não apreciação estética das formas pertencentes ao reino vegetal, classificando os representantes desse grupo como inferiores aos animais.

Diante desse contexto, e considerando as mudanças no mundo devido a rápida expansão da COVID-19, o ensino de botânica se tornou um desafio maior para professores e alunos. As atividades letivas presenciais foram suspensas em todo o mundo, gerando uma obrigatoriedade de migração do ensino presencial para uma realidade *online*, designado como ensino remoto emergencial (MOREIRA et al., 2020). Nesse novo cenário, rápidas mudanças precisaram acontecer no sistema educacional, exigindo dos professores o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que na maioria das vezes tinha uso apenas instrumental, em decorrência das limitações do ensino como infraestrutura, formação docente e desigualdade social (RONDINI et al., 2020).

O uso das novas estratégias pedagógicas trouxe questões importantes como a capacitação docente, adaptação dos estudantes a nova realidade, os

cuidados com a saúde mental para comunidade escolar/acadêmica, organização no tempo de estudo/preparo de aulas e material didático e garantia de acesso à internet a todos os estudantes (APPENZELLER et al., 2020). Isso acarretou uma procura maior por novas metodologias de ensino, com destaque para as metodologias ativas de ensino e a aprendizagem significativa (LIMA et al., 2021).

Com isso, o ensino remoto emergencial além de acentuar novas e velhas reflexões no campo educacional também tornou notório a desigualdade social, a dificuldade em compartilhar e acessar materiais de estudo e um método avaliativo que alcançasse a todos (MARTINS 2020; JORGE et al., 2021). Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada na disciplina “Tópicos Especiais em Botânica: taxonomia de fanerógamas”, em uma instituição de ensino superior pública, em meio ao ensino remoto emergencial decorrente das modificações necessárias devido a pandemia causada pelo COVID-19. Trazendo questões como os desafios encontrados, a necessidade de flexibilidade curricular e o uso de novas metodologias na disciplina.

DESENVOLVIMENTO

Perfil da disciplina e dos discentes

A disciplina Tópicos Especiais em Botânica: taxonomia de fanerógamas é componente optativo da grade curricular do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Cidade Universitária Dom Delgado. Tem como docente responsável o Prof. Dr. Eduardo Almeida Jr. e nesse momento remoto compartilhou as aulas com a Profa. M.Sc. Gabriela Amorim. A disciplina foi ofertada pela primeira vez no primeiro semestre de 2013, com o intuito de aprofundar os conhecimentos trabalhados em disciplinas anteriores de botânica, com foco na área de taxonomia vegetal. A maior parte da carga horária da disciplina consiste de aulas práticas, incluindo coletas de campo e visita ao Herbário do Maranhão (MAR) da UFMA. As atividades propostas na disciplina em período regular incluem atividades práticas como coleta de material botânico,

descrição e identificação em diferentes níveis taxonômicos até a organização de uma exsicata para ser incorporada à coleção botânica.

Desde a sua primeira oferta, a disciplina já foi ministrada quatro vezes, a mais recente, no semestre de 2021.1, ocorreu durante o período remoto emergencial. A fim de adequar a disciplina ao novo formato foram realizadas algumas mudanças com relação a estrutura curricular.

Dessa forma, o foco passou a ser a interpretação e análise das estruturas morfológicas, seleção de caracteres para preparação de chave de identificação e prática de coleta de material botânico; tudo sendo trabalhado de forma *online*. Além disso, foi incluído o uso de ferramentas digitais na taxonomia vegetal, no qual foram apresentados sites que disponibilizam banco de dados *online* como o SpeciesLink e Herbário Virtual Re flora, softwares, plataformas com chave de identificação interativa, herbários com acervos virtuais e bibliotecas virtuais que possuem estudos clássicos em taxonomia vegetal. Os assuntos foram trabalhados nas aulas ministradas na plataforma do Google *Meet*; e os encontros aconteciam uma vez por semana entre os meses de junho a agosto, contemplando a carga horária de 60h da disciplina. Considerando as restrições impostas pela pandemia também foram realizadas adaptações nos métodos de avaliação e no roteiro das aulas práticas.

As aulas teóricas foram iniciadas buscando reconhecer o perfil dos alunos da turma, a motivação para se inscreverem em uma disciplina optativa de botânica, e suas expectativas e dificuldades com relação a essa temática. Nesse primeiro encontro percebeu-se que metade da turma já estava vinculada a um laboratório de botânica desenvolvendo estudos com morfologia, anatomia ou fisiologia vegetal; enquanto outra parte tinha interesse em se aprofundar no tema devido a uma afinidade com outras disciplinas dessa área. E um menor número de alunos buscava a partir daquela experiência definir se queria, ou não, atuar em pesquisas de biologia vegetal. Cabe destacar que a disciplina Sistemática de fanerógamas é pré-requisito para a optativa Tópicos Especiais em Botânica:

taxonomia de fanerógamas, no entanto, a turma atual estava cursando as duas de forma concomitante. Isso chamou atenção e foi necessário fazer um reajuste no conteúdo programático e método avaliativo para não sobrepor os temas que estavam sendo trabalhados em Sistemática de fanerógamas.

Estratégias de ensino e ferramentas utilizadas nas aulas

As aulas foram ministradas síncronas utilizando o *Google Meet*, que é acessível a todos os alunos matriculados, permite a gravação das aulas e tem acesso gratuito. Com o consentimento de todos, as aulas foram gravadas e disponibilizadas de forma integral no *Google Classroom*, permitindo aos alunos reassistirem as aulas para sanar dúvidas ou revisar o conteúdo. Com isso, buscou-se também minimizar os possíveis impactos ocasionados pelas limitações do ensino online, como instabilidade na conexão e outros problemas com sinal de internet.

Para o compartilhamento do material didático foram usadas as plataformas do SIGAA da UFMA, já utilizada em semestres anteriores, e a sala virtual criada no *Google Classroom*. Nesses ambientes foram compartilhados roteiro de atividades, material em PDF, como slides e livros, links de plataformas e sites relacionados aos temas trabalhados. Foram utilizadas as duas plataformas para descentralizar e possibilitar aos alunos usar a que lhes permitiam o acesso mais rápido.

A disciplina contava com o apoio de dois monitores que auxiliavam tanto os alunos como os professores, criando canais de comunicação rápida, como grupo no *WhatsApp*, onde eram compartilhadas informações mais urgentes e até dúvidas dos alunos durante o desenvolvimento das atividades. As atividades avaliativas solicitadas aos alunos eram enviadas exclusivamente para o e-mail do docente responsável pela disciplina para manter um único canal de registro dessas atividades.

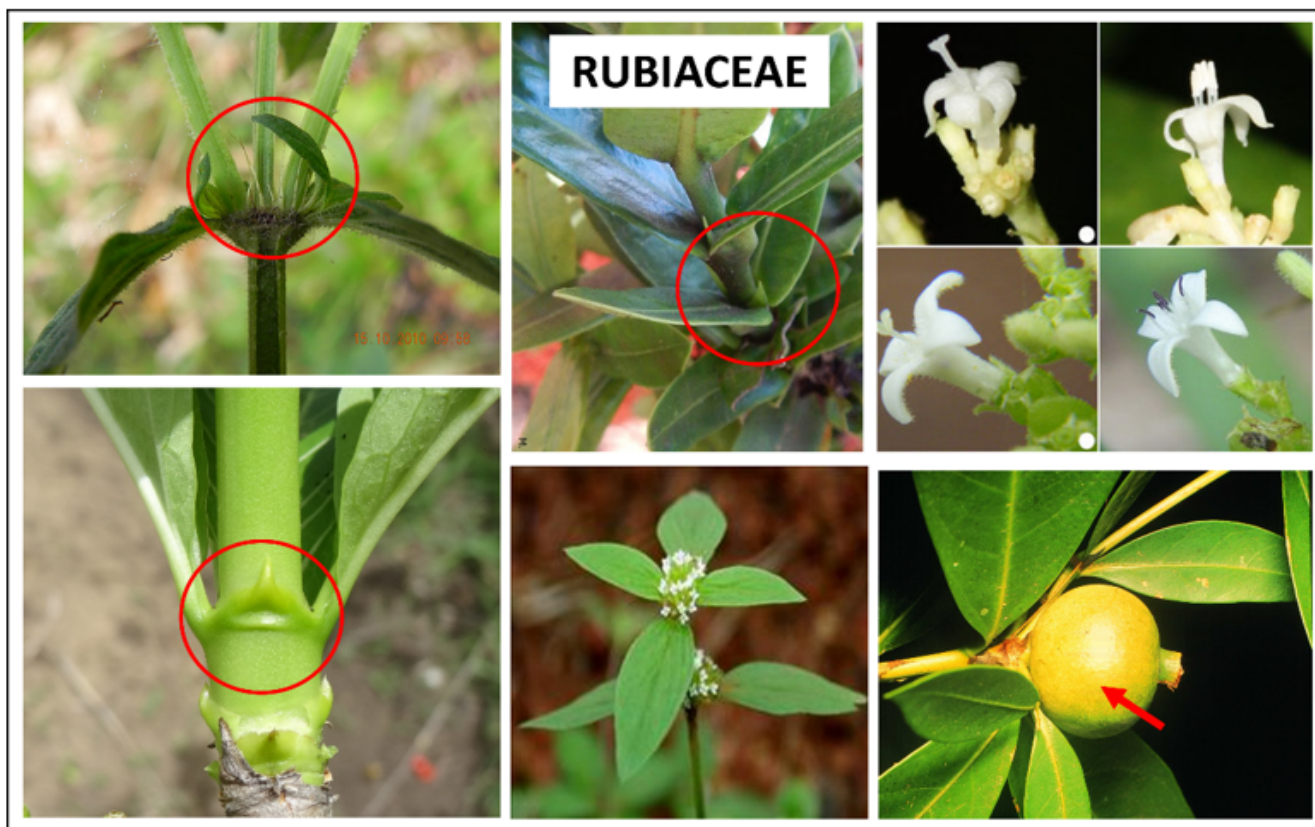
Roteiro das aulas

No primeiro momento foi apresentada a taxonomia vegetal, o que faz um taxonomista, quais as suas ferramentas e ambiente de trabalho. Também foram apresentados diversos artigos desenvolvidos sobre a flora do Maranhão, que de forma direta ou indireta teve a contribuição de especialista em taxonomista vegetal. Nas aulas teóricas foram trabalhadas as famílias botânicas mais representativas, consideradas mais comuns no dia a dia. Usando, dessa forma, os exemplos mais próximos da realidade dos alunos, tentando minimizar os impactos da cegueira botânica; que segundo Neves et al. (2019), pode ser superada a partir da educação.

No primeiro módulo da disciplina as principais metas eram possibilitar ao aluno conhecer a função e as atividades de um taxonomista e reconhecer os caracteres morfológicos diagnósticos para algumas famílias botânicas. Durante o ensino regular presencial, para melhor reconhecimento desses caracteres, fazemos uso de lupa em laboratório para possibilitar melhores práticas; contudo, com o ensino remoto foram apresentadas fotos dos caracteres das plantas e as respectivas definições, e em que lugar da planta aquelas estruturas poderiam ser encontrados (Figura 1).

Ao apresentarmos os caracteres morfológicos diagnósticos referentes a algumas famílias botânicas, foi estimulado que os próprios alunos buscassem as plantas do quintal, jardins ou das proximidades de suas casas para que reconhecessem as estruturas trabalhadas durante a aula. Posteriormente, esse material seria usado nas “aulas práticas” e nas avaliações. Nesse sentido, os exemplos levados para as aulas eram, em sua maioria, de plantas ornamentais, que são comuns em jardins e praças, de plantas ruderais, comuns em canteiros, e de plantas frutíferas que são comuns nos quintais. Durante as aulas, os discentes foram incentivados a descreverem as plantas, observando os caracteres e as particularidades de cada uma a fim de associar a família botânica.

Figura 1: Slide apresentando caracteres diagnósticos da família Rubiaceae.



Fonte: Google Imagens (2021)

Durante esse módulo tentamos inserir o aluno não só nas atividades que o taxonomista desenvolve dentro do laboratório ou em herbário, mas também nas atividades de campo. Para isso, foram apresentados os instrumentos de coleta de material botânico que são essenciais para realizar essa atividade. Ressaltando as instruções para que o material fosse bem conservado e as informações essenciais observadas, como a cor das estruturas da planta, presença cheiro, presença de látex ou outras particularidades, para posteriormente compor a ficha da exsicata.

No segundo módulo foram explicadas as ferramentas digitais usadas em estudos taxonômicos. Apresentamos as plataformas em que estavam disponíveis os herbários virtuais, assim como as instruções para acessá-los. Os sites dos herbários virtuais foram visitados durante a aula para que os alunos acompanhassem cada etapa. Durante as aulas, foi explicado todo o processo do trabalho do taxonomista vegetal, a saber: identificação, descrição, nomenclatura

e classificação. As plataformas apresentadas foram abordadas de acordo com essas atividades, quais as vantagens de usá-las e como poderiam contribuir em cada etapa; desde a identificação até a classificação da planta. Também foram apresentados sites que tinham chave de identificação interativa.

Nesse módulo foi trabalhada a elaboração de chaves de identificação. Foram apresentados dois tipos de chave de identificação, chave dicotômica do tipo paralela e indentada; depois disso, os alunos ficaram livres para escolher o modelo que achavam mais interessante e/ou possível de desenvolver. Para que os discentes entendessem a seleção dos caracteres para elaboração da chave e a forma de organizá-los foi proposto a seguinte atividade durante a aula: com base na característica físicas de cada aluno presente, elencamos caracteres para elaborarmos juntos uma chave de identificação, separando a turma em pequenos grupos; por exemplo, aqueles que usavam óculos e aqueles que não usavam. Assim já tínhamos o primeiro passo da chave, os demais foram sendo sugeridos pela turma até que a chave tivesse completa. Após todo o processo testamos a chave a fim de verificar se seria possível chegar corretamente ao final.

No terceiro módulo foi abordado sobre a importância das coleções botânicas e a ética nos herbários. Na turma poucos alunos tiveram contato com uma coleção botânica antes do início da pandemia. Portanto, partimos da conceituação e apresentação sobre o que é um herbário e em seguida foi apresentado toda a dinâmica de como ficam organizadas as exsicatas, os cuidados necessários para manutenção do acervo, como analisar as amostras de plantas observadas nas exsicatas, a importância de coletar material com qualidade e a influência disso no registro botânico. Ainda seguindo a proposta do novo cronograma da disciplina, foi apresentado importante herbários mundiais, o Herbário do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e do New York Botanical Garden, e os *sítes* em que o material desses herbários estão disponibilizados para serem acessados online com imagens de alta definição.

Atividades realizadas e método avaliativo

Tanto nas aulas síncronas quanto nas assíncronas foram propostas várias atividades de avaliação, em substituição da prova escrita tradicional. A avaliação dos alunos ao longo da disciplina foi processual, no qual foram avaliados quanto ao desenvolvimento das atividades individuais, em grupo e a participação nas aulas, com questionamentos, exemplos, comentários relacionados ao contexto entre outras formas de estimular a interação dos alunos durante a aula. As atividades desenvolvidas são apresentadas a seguir:

- Coleta de material botânico e reconhecimento das famílias botânicas:

nessa atividade foram analisadas as habilidades dos alunos para coletar material botânico corretamente, e a partir da descrição dos caracteres, reconhecer as principais famílias botânicas estudadas. Para o desenvolvimento dessa atividade dividimos a em duas etapas, em ambas incluíam coleta do material botânico. Na primeira etapa solicitamos aos alunos que coletassem um ramo de uma planta que tivesse em casa ou nas proximidades e analisasse as características da planta. A partir dessa análise o aluno deveria sugerir a família botânica a qual pertencia, explicando e justificando a sugestão. Na segunda etapa selecionamos os nomes de algumas famílias botânicas e os alunos deveriam, na aula seguinte, levar um espécime pertence à família selecionada pelos professores, justificando a coleta do material a partir de suas características.

- Descrição de caracteres diagnósticos: essa foi a primeira atividade em grupo desenvolvida com a turma e foi proposto as seguintes tarefas: que coletassem as plantas; anotassem as características essenciais que iriam compor a ficha de exsicata, como nome do coletor, número, local e data que a coleta foi realizada, informações sobre a planta como cor, cheiro, presença de látex ou exsudato e/ou qualquer outra informação relevante; em seguida

deveriam descrever o material, levando em consideração a ficha de identificação disponibilizada para turma (Figura 2a); e elaborassem uma chave de identificação com o material coletado pelo grupo.

- **Elaboração de chave dicotômica:** a última atividade proposta tinha uma dependência direta com o desenvolvimento de todas as atividades anteriores; de tal forma que só seria possível se todas as demais atividades tivessem sido alcançadas com êxito. A partir dessa proposta buscávamos gerar no aluno a habilidade de desenvolver todas as etapas do trabalho de um taxonomista compreendendo o produto principal, a chave de identificação. Portanto, foi proposto a turma a elaboração de uma chave de identificação a nível de família incluindo todas as plantas que tinham sido trabalhadas nas aulas anteriores. Essa atividade também foi realizada em grupo. Para que tivessem êxito, as descrições realizadas pelos alunos deveriam estar padronizadas e com as correções já incluídas. Na atividade anterior cada grupo descreveu cerca de seis plantas; então as seis descrições deveriam ser compartilhadas com a turma toda, contabilizando cerca de 18 descrições.

Os grupos deveriam então elaborar a chave de identificação incluindo todas essas plantas (Figura 3). Antes da elaboração deveriam observar as características descritas e confirmar que pertenciam a família botânica indicada pelo grupo anterior, utilizando se necessário as plataformas e os herbários virtuais indicados durante a disciplina.

Figura 2: A-D. Exemplos de diferentes formas de descrição desenvolvida pelos alunos no segundo módulo da disciplina.

ESPÉCIE 2
Família Solanaceae
Solanum lycopersidum A. St.-Hil
 Brasil, Maranhão, Pindaré-Mirim, Lotamento Santa Helena, próximo à rua do Girassol.
 3°47'32.5"S 45°22'15.3"W.
 Castro, E.T.S. (n. 2) 18 Jul. 2002



Árvore lenhosa, aproximadamente 3 m alt., caule pubescente com acúleos. **Folha** simples, cartácea, lâmina foliar de 16 cm x 12 cm, pecíolo entre 5 cm e 6 cm, filotaxia alterna, estípulas ausentes, limbo de forma ovada levemente elíptica, ápice acuminado, base oblíqua assimétrica, margem ondulada, venação penínervia do tipo cladódroma, parte adaxial verde opaco, pubescente com tricomas tectores simples, glandulares, parte abaxial verde claro a esbranquiçado, pubescente com tricomas tectores simples, glandulares, podendo apresentar acúleos, discoloros, sem exsudato. **Flor** disposta em inflorescências axilares do tipo racemo, pedunculada, prefloração valvar, actinomorfa, heteroclamídea, gamopétala, gamossépala, pentâmera, pétalas rosas de centro amarelado, sépalos verdes com a parte abaxial esbranquiçada, pubescentes, bráctea ausente, bissexuada, gineceu não visto, androceu com estames de anteras convinentes, poricidas, aroma adocicado.



ESPÉCIE 3: Família Nyctaginaceae
Bougainvillea glabra Choisy.
 Local: São Luís – MA. Av. Principal, Vila Cristalina, Ipase. (-2.526546, -44.256603)
 Jorge, A. V. S. (Nº 05)

Arbusto lenhoso marrom com aproximadamente 3m de altura. Não possui estípulas. **Folhas** simples com filotaxia alterna. Não possui exsudato. Limbo arredondado, com ápice acuminado, base cuneada e margem inteira. Limbo de consistência membranacea e superfície adaxial lisa e brilhante. Venação camptódroma. **Flor** branca, pequena e simples. Apresenta prefloração valvar, monoclâmídea e simetria actinomorfa, dispostas em 3 flores rodeadas de 3 brácteas de tom rosa, gamopétala e sépalos ausentes. Possui aroma.



3. Hibiscus rosa-sinensis - Malvaceae

Arbusto perene, 46 cm de alt. **Caule** lenhoso, pequenas estípulas axilares, filotaxia alterna. **Folhas** simples, com largura entre 5 e 6 cm e comprimento entre 7,5 e 8,8 cm, forma do limbo de largo-elíptica a ovada, ápice cuneado, base de cuneada a arredondada, margem inteira a crenada, venação de broquidódroma a cladódroma, consistência membranacea, superfície lisa, pecíolo de aprox. 3 cm. **Flor** simples, completa, pentâmera, diclamídea, heteroclamídea, andrógina (assim, hermafrodita), simetria actinomorfa; prefloração valvar; cálice gamossépalo; sépalos verdes, medindo em média 2,5 cm; corola dialipétala, grande e vistosa, com raio de aprox. 11,5 cm; surge axialmente por pedúnculo de aprox. 3,3 cm; pétalas amarelas com centro avermelhado, em média 7 cm de comprimento; androceu do tipo gamossômone, com vários estames presos ao estilo, o qual se prolonga por aprox. 6,7 cm; 5 estigmas avermelhados localizados no ápice; ovário súpero.



DESCRIÇÃO MORFOLÓGICA

Folha		Flor	
Presença de estípulas	Ausente	Prefloração	Valvar
Divisão do limbo	Simplex	Flor simples ou inflorescência	Inflorescência axilar, tipo racemo
Filotaxia	Folhas alternas	Coloração do perianto	Rosa
Presença de glandulas	Ausente	Nº de peças do perianto	Diclamídea
Exsudato	Ausente	Quanto à homogeneidade dos verticilos florais	Heteroclamídea
Portação (gamopétala)	Ausente	Simetria	Actinomorfa
Forma do limbo	Randiforme	Soldadura das sépalos	Dialissépala
Inservação no caule	Peciolada	Nº de sépalos	Pentâmero
Apice	Cuneado a obtuso	Soldadura das pétalas	Gamopétala (corola simples)
Base	Cordada	Nº de pétalas	Pentâmero 5
Margem	Repleta	Brácteas	Presente
Superfície de folha	Regna	Quanto ao sexo	Bissexuada

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

Local: Brasil, Maranhão, São Luís, Bairro Vila Embatel Rua do Biscuitório, localizado em um terreno baldio, em frente a um comércio.

Coletor: Barbosa, R. S. **Nº de coleta:** 03

Família: Convolvulaceae

Nome popular: Salva-brava

Sinopse: Erva, com cerca de 30 cm de altura, não laticentes, de caule marrom e não lenhoso, sem estípulas, filotaxia alterna, com folhas simples, margem repanda, com ápice cuneado a obtuso, base cordada. A inflorescência tipo cima com flores infundibuliformes, gamopétalas, cálice dialissépala, tetramero, de cor rosa, bissexuada, fruto tipo cápsula.



Fonte: os autores (2022)

Figura 3: Exemplo de parte de uma das chaves de identificação elaborada pelos alunos no segundo módulo da disciplina.

Chave de identificação taxonômica	
1. Arbusto.....	2
1'. Erva.....	3
2. Folhas simples.....	4
2'. Folhas compostas trifolioladas.....	5
3. Inflorescência do tipo cimeira, folhas simples e filotaxia alterna.....	Convolvulaceae
3'. Inflorescência do tipo espiguetas, folhas simples e filotaxia alterna espiralada.....	Cyperaceae
4. Possui exsudato.....	6
4'. Não possui exsudato.....	7
5. Flor simples, diclamídea, homoclamídea.....	Rosaceae
5'. Flor simples, diclamídea, heteroclamídea.....	Cleomaceae
6. Filotaxia oposta.....	8
6'. Filotaxia alterna.....	9
7. Folhas simples com filotaxia alterna.....	10
7'. Folhas simples com filotaxia oposta.....	11
8. Flor simples, monoclamídea.....	Apocynaceae
8'. Inflorescência panícula.....	Pontederiaceae
9. Possui pontuações translúcidas.....	Rutaceae
9'. Não possui pontuações translúcidas.....	Anacardiaceae
10. dispostas em 3 flores rodeadas de 3 brácteas.....	Nyctaginaceae
10'. Flores simples, dialipétala, actinomorfa.....	12
11. Flores reunidas em Inflorescência.....	13
11'. Flores simples axilares solitárias.....	Acanthaceae
12. Gamossépala, bráctea do tipo epicálice, de cor verde claro.....	Malvaceae
12'. Flor apical, corola amarela.....	Turneraceae
13. Flores reunidas em inflorescência tipo capítulo, flores actinomorfas e sésseis.....	Lamiaceae
13'. Flores reunidas em inflorescência tipo umbela, com simetria zigomorfa, corola gamopétala.....	Verbenaceae

Fonte: os autores (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ministrar aulas de botânica durante o ensino remoto emergencial precisou de um bom planejamento e uso de várias metodologias diferentes das aulas tradicionais, que na maioria das vezes são meramente expositivas, principalmente em casos em que ter aulas práticas é fundamental para abordar o tema, como foi a disciplina de Tópicos Especiais em Botânica: taxonomia de fanerógamas.

Todas as atividades propostas na disciplina foram bem recebidas pelos alunos que se empenharam no desenvolvimento apresentando ótimos produtos. Ter a colaboração dos dois monitores foi essencial para alcançar esse resultado, uma vez que, eram um canal de comunicação direto com a turma em dias de aulas assíncrona, quando a turma estava concentrada na elaboração das descrições e chaves. Durante essas aulas os monitores auxiliavam os alunos com as dúvidas e davam feedback professores de como estava indo à realização das atividades. Dessa forma, ao retornar na aula seguinte conseguíamos abordar ou retomar com a turma temas que poderiam ainda não estar claro para todos.

Outro ponto bastante positivo durante a disciplina foi a participação dos alunos durante as aulas, mostrando-se empolgados, trazendo exemplos do cotidiano, sempre esclarecendo as dúvidas. Essa interação também contribuiu para que fossemos além da proposta inicial. Ao apresentarmos as famílias botânicas mais representativas, os alunos traziam mais plantas e citavam novos exemplos, sempre se mostrando curiosos para conhecer o grupo taxonômico ao qual pertenciam.

Citar e mostrar os herbários virtuais para o estudo da taxonomia foi algo incluído na disciplina especialmente devido ao ensino remoto. Com a impossibilidade de usar o laboratório e a lupa para analisar as plantas, e de visitar o Herbário MAR encontramos nos herbários virtuais uma possibilidade de permitir aos alunos conhecerem mais exemplos de espécies dos grupos que estavam estudando e ainda entender como a planta se mantém conservada na exsicata.

Apesar das limitações desse modo de ensino, no último dia de aula, foi realizada uma conversa com a turma e percebemos que a disciplina foi bem aproveitada pelos alunos, pois despertou maior interesse pela botânica, principalmente a taxonomia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N.P. Construção de exsicatas como recurso didático: contribuições para uma aprendizagem significativa de botânica em tempos de ensino remoto emergencial. In **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Maceió, AL, Brasil. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA16_ID4972_29092020110600.pdf. Acesso em 10 jan 2021.

APPENZELLER, S.; MENEZES, F.H.; SANTOS, G.G.D.; PADILHA, R.F.; GRAÇA, H.S.; BRAGANÇA, J.F. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.44, 2020.

BRASIL-PEIXOTO, S.N.R.; JÚNIOR, G.R.C.; MORAIS, C.R.S.; DE SOUZA MENDES, R.M.; EDSON-CHAVES, B. Criação de um herbário virtual como recurso didático para o ensino de Botânica. **Research, Society and Development**, v.10, n.1, p.e52210111920-e52210111920, 2021.

FREIRE, G. S.; BANDEIRA, R.P.C.; ARAUJO, Y.L.F.M. Alfabetização científica para o ensino de botânica através da criação de um mini-herbário. **Holos**, v.8, p.1-16. 2021.

JORGE, V. L. C.; GOMES, T. C. C.; FRANCO, L.G. O Ensino de Botânica nas Escolas Estaduais de Minas Gerais no contexto de pandemia. **Ensino de Ciências e Biologia: Avaliação, Currículo e Políticas Públicas**, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enebio/2021/605a28c1ab1dc_23032021144329.pdf. Acesso em 10 jan 2021.

LIMA, G.M.B., CHAVES, F.S., DA CUNHA, E.T., DE SOUZA PEREIRA, J.E., DE AZEVEDO DANTAS, V.S., DE ARAÚJO, L.R., SILVA, T.C.A. Uso de objetos de aprendizagem para o Ensino de Física no formato remoto: um relato de experiência. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.10, p.97222-97237, 2021.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p.242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 10 jan 2021.

MOREIRA, J.A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.M.V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p.351-364. 2020.

NEVES, A., BÜNDCHEN, M. LISBOA, C.P. Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação? *Ciência & Educação (Bauru)*, v.25, p.745-762, 2019.

RONDANI, C.; PEDRO, K.M.; DUARTE, C.D.S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1, p.41-57, 2020.

URSI, S.; BARBOSA, P.P.; SANO, P.T.; BERCHEZ, F.A.D.S. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos avançados**, v.32, p.07-24, 2018.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E.E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, v.47, p.2-9, 2002.



10.48209/978-65-89949-75-7

CAPÍTULO 7

O USO DO INSTAGRAM COMO ESPAÇO PARA A POPULARIZAÇÃO DE CONTEÚDOS BOTÂNICOS

Hynder Lima de Souza

Thauana Oliveira Rabelo

Felipe Correa Sousa

Eduardo Bezerra de Almeida Jr

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs) têm permitido grandes transformações sociais devido à capacidade de alcançar diversas pessoas em diferentes lugares por conta do poder de compartilhamento de informações (DIAS, 2017; PÉREZ, 2012). As TDICs estão se tornando mais dinâmicas, ampliando os espaços de troca de conhecimento, integrando diversas culturas e acontecimentos do cotidiano (COUTINHO; BOTTENTUIT; BATISTA, 2007).

O acesso e a produção de conteúdo de forma instantânea tem dado espaço ao que conhecemos como cultura digital, que se caracteriza quanto a forma em que os sujeitos interagem entre si utilizando-se das mídias de informação e comunicação, que possuem uma forma particular na forma de (re) produzir, conceber e difundir as informações (UGARTE, 2008).

Nesse sentido, compartilhar informações que colaborem na formação de uma sociedade mais engajada com o conhecimento científico se torna necessário, porém para alcançá-la é fundamental a utilização de uma linguagem mais acessível e que esteja envolvida com a realidade das pessoas (FERRARI; ANGOTTI; CRUZ, 2005). Assim, a divulgação científica contribui para democratizar os saberes relacionados à ciência, tecnologia e sociedade utilizando dos mais diversos meios de comunicação, inclusive das mídias sociais digitais (BUENO, 2010; SOUZA; ROCHA, 2017).

As mídias sociais são ferramentas digitais que permitem a interação, o engajamento e a troca de informações, além de possibilitar fluxos de informações contribuindo com debates e discussões (RECUERO, 2011). Porém, faz-se necessário enfatizar que as mídias sociais são diferentes das redes sociais. Telles (2010) destacou que as mídias sociais são sites da internet que permitem a criação de conteúdos de forma colaborativa (YouTube, Flickr, Google), enquanto que as redes sociais são espaços digitais onde o foco é estabelecer “teias de relacio-

namento” que permitem interação e conversação entre os usuários (Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram).

Nesse cenário, as redes sociais estão revolucionando o mundo da comunicação científica. Por exemplo, a plataforma Instagram vem sendo uma ferramenta para que os cientistas possam compartilhar conteúdos científicos desenvolvidos no meio acadêmico com uma linguagem mais fácil de ser compreendida (LEMES; REIS; NODARI, GUIMARÃES, 2021). Esta rede social recebe alta visibilidade por sua importância e alcance, o que pode ser percebido nos estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Opinion Box (D’ANGELO, 2019), onde foi destacado que 70% dos brasileiros são usuários da plataforma e 52% afirmam preferir esta rede social em relação a outras.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar qualitativamente a capacidade de transposição do discurso científico a partir do estudo descritivo das publicações e interações no perfil do Laboratório de Estudos Botânicos (@lebufma), da Universidade Federal do Maranhão.

DESENVOLVIMENTO

O Instagram do @lebufma está em atividade desde 19 de fevereiro de 2020, sendo gerenciado e alimentado pelos integrantes do Laboratório de Estudos Botânicos (LEB), da Universidade Federal do Maranhão. A conta tem caráter informativo, alcançou a marca de 1.146 seguidores, e apresenta mais de 100 postagens com publicações de acesso aberto.

O perfil pode ser acessado pelo endereço eletrônico https://instagram.com/lebufma?utm_medium=copy_link ou dentro da plataforma pela menção @lebufma. Este perfil possui o propósito de apresentar as diversas linhas de pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do laboratório (graduação, mestrado e doutorado), bem como divulgar conteúdos e esclarecer dúvidas sobre temáticas abordadas na Botânica.

As postagens são produzidas por integrantes e convidados que trabalham com assuntos relacionados à biodiversidade, ecologia, unidades de conservação, taxonomia, etnobotânica, fitossociologia, curiosidades sobre as plantas e sua morfologia, entre outros. Tais postagens são apresentadas no *feed* da rede social, contemplando diferentes categorias: pesquisas botânicas realizadas no Maranhão; notícias e conceitos sobre Botânica e áreas afins; datas comemorativas e eventos que a equipe do laboratório planejou ou participou.

O perfil foi avaliado com base nas análises de percepção do conteúdo e evolução do engajamento, as quais foram feitas com base na quantidade de curtidas, comentários, salvamentos, visitas, alcance, além do discurso em torno do conteúdo veiculado no perfil. As análises das postagens consideraram desde a primeira publicação, realizada em fevereiro de 2020, até o mês de dezembro de 2021. O mapeamento das mesmas foi sinalizado ao longo do texto com um código próprio referente à ordem de publicação (por exemplo, “P1”, postagem 1). Desta forma, os dados foram contabilizados e organizados em ordem cronológica (Tabela 1); e alguns desses posts serão destacados ao longo do trabalho.

Tabela 1. Dados compilados do perfil LEB no Instagram (@lebufma) até o dia 31 de dezembro de 2021. Legenda: Curt = Curtidas; Salv = Salvos; Coment = Número de comentários; VisPer = Visitas ao Perfil; Alc = Alcance.

Post	Data	Título do Post	Curt	Salv	Coment	VisPer	Alc
P1	10/02/2020	Diferença entre Juçara e Açaí	223	0	18	0	0
P2	27/02/2020	Prêmio FAPEMA: Honra ao Mérito pelos trabalhos desenvolvidos na UFMA	96	1	18	0	0
P3	29/02/2020	Defesa de Dissertação de Mestrado do grupo	91	0	12	0	0
P4	04/03/2020	Divulgação de trabalho: Plantas em ambientes de Dunas	83	1	4	0	0

P5	08/03/2020	Mulheres na Botânica	126	2	27	0	0
P6	13/03/2020	Livro sobre Biodiversidade do Meio Norte no Maranhão	88	2	6	0	0
P7	19/03/2020	Dia do Taxonomista	98	3	7	0	0
P8	21/03/2020	“Mandacaru quando fulora na seca”	154	4	3	0	0
P9	22/03/2020	Benefícios do convívio com as plantas	133	1	4	0	0
P10	26/03/2020	Divulgação de trabalho: Plantas e História da Humanidade	106	5	4	0	0
P11	29/03/2020	Importância da Pesquisa Botânica no Maranhão	69	1	4	0	0
P12	30/03/2020	Plantas Medicinais	122	24	7	0	0
P13	02/04/2020	Prêmio FAPEMA (Pop Video): Importância da Identificação Taxonômica	122	1	1	0	0
P14	06/04/2020	Macrófitas Aquáticas na Baixada Maranhense	121	6	6	0	0
P15	07/04/2020	Biodiversidade	165	5	2	0	0
P16	08/04/2020	Divulgação de trabalho: Flora do Campus Bacanga (UFMA)	107	2	5	0	0
P17	09/04/2020	O que são serviços ecossistêmicos?	118	5	1	0	0
P18	10/04/2020	Serviços ecossistêmicos na Raposa	125	1	5	0	0

P19	11/04/2020	Dia Nacional da Botânica: Desafio	175	10	112	0	0
P20	16/04/2020	Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC's)	101	6	6	19	384
P21	17/04/2020	Dia Nacional da Botânica: Histórico	92	3	2	16	361
P22	21/04/2020	Levantamento Fitossociológico	144	10	19	33	794
P23	21/04/2020	Agora Somos 500!	70	0	8	31	355
P24	21/04/2020	Estudos florísticos	98	4	4	17	397
P25	22/04/2020	Dia da Terra	68	0	5	3	354
P26	24/04/2020	Espécies Irmãs	89	2	1	8	438
P27	26/04/2020	Unidades de Conservação	85	7	0	10	409
P28	27/04/2020	Dica de quarentena: Plantas medicinais para acalmar	58	1	9	11	324
P29	28/04/2020	Dia Nacional da Caatinga	149	4	12	8	617
P30	30/04/2020	Estudo sobre a vinagreira no tratamento de obesidade	93	1	4	16	464
P31	04/05/2020	Importância das plantas para o bem estar	102	2	1	8	440
P32	06/05/2020	Qual a relação entre as plantas sagradas e a Botânica?	180	25	22	53	717
P33	08/05/2020	Harry Potter e as plantas	152	11	47	41	619

P34	09/05/2020	Exsicatas didáticas	150	11	4	19	524
P35	11/05/2020	Taxonomia e compras	179	31	10	45	656
P36	13/05/2020	Nem só de lixo vive manguezal	115	2	7	11	464
P37	15/05/2020	Diferença entre Mangue e Manguezal	210	10	14	38	695
P38	18/05/2020	Espécies do Mangue do Maranhão	152	10	3	24	596
P39	19/05/2020	Trabalhos do Grupo	176	6	30	26	744
P40	20/05/2020	Pokémon e Botânica	280	26	82	77	814
P41	22/05/2020	Dia da Biodiversidade	113	0	9	14	517
P42	25/05/2020	Inventário florestal	135	9	10	15	526
P43	27/05/2020	“Larvas” no feijão	126	5	26	17	553
P44	30/05/2020	Algas no Maranhão	150	8	16	13	656
P45	01/06/2020	Divulgação de trabalho: Serviços ecossistêmicos e estudos fitossociológicos	129	7	8	21	595
P46	03/06/2020	Black Lives Matter	80	0	9	6	474
P47	05/06/2020	Tipos de Frutos	229	35	26	44	1175
P48	06/06/2020	Dia do Meio Ambiente	109	0	10	6	488

P49	06/06/2020	Homenagem ao Coordenador do LEB	217	1	100	18	675
P50	08/06/2020	“Fiapos” da banana	150	9	16	12	583
P51	10/06/2020	Divulgação de trabalho: Estudos fitossociológicos	128	4	8	14	583
P52	12/06/2020	Você sabia que girassol não é flor?	369	43	45	77	1328
P53	16/06/2020	As maravilhas da botânica	206	13	23	42	681
P54	19/06/2020	Vegetais Fantásticos	309	25	47	73	948
P55	22/06/2020	Agora Somos 1000!	123	0	25	34	553
P56	26/06/2020	Frutos das restingas de São Luís	142	3	10	13	596
P57	29/06/2020	Os estudos florísticos no Sítio Santa Eulália	142	7	12	7	593
P58	02/07/2020	Você sabia que o grão de milho é um fruto?	189	18	23	19	716
P59	05/07/2020	Músicas sobre plantas	228	24	25	28	795
P60	07/07/2020	A forma segue a função: como o <i>design</i> da flor contribui para a reprodução das plantas.	130	10	10	8	583
P61	10/07/2020	As diferentes da Botânica	172	16	22	19	621
P62	15/07/2020	Cordel e a Botânica	212	21	19	27	759
P63	21/07/2020	Afinal, qual o sexo dos frutos?	121	9	4	26	596

P64	23/07/2020	Estudo Florístico no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses	171	10	30	22	672
P65	25/07/2020	Curiosidade sobre o abacaxi	229	26	53	36	822
P66	26/07/2020	Dia Mundial de Proteção aos Manguezais	131	4	1	3	556
P67	29/07/2020	Cegueira Botânica	187	19	18	32	854
P68	01/08/2020	Plantas “de sombra”	197	56	30	72	838
P69	05/08/2020	Qual parte do coco corresponde à semente?	145	10	27	9	583
P70	10/08/2020	O LEB vai à feira: Batatas	69	4	29	1	460
P71	14/08/2020	O LEB vai à feira: Caules subterrâneos	132	7	13	26	569
P72	19/08/2020	O LEB vai à feira: Folhas	93	3	7	5	457
P73	21/08/2020	O LEB vai à feira: Flores	91	2	10	13	451
P74	26/08/2020	Divulgação de trabalho: Tribo Cocoseae no Maranhão	121	2	11	3	534
P75	28/08/2020	Você sabe por que alguns frutos ficam deformados?	150	15	9	8	634
P76	01/09/2020	Divulgação de trabalho: E-books da FAPEMA	70	1	1	1	390
P77	03/09/2020	Dia do biólogo	106	1	6	5	535
P78	11/09/2020	Dia do Cerrado	106	3	4	9	500

P79	21/09/2020	Dia Nacional da árvore	78	0	4	1	428
P80	21/10/2020	Os vegetais mais marcantes do cinema	188	20	51	12	736
P81	22/10/2020	A botânica em cinco sentidos	111	14	8	6	544
P82	02/11/2020	A síndrome de dispersão de sementes	168	16	18	9	697
P83	12/11/2020	Tu é trevo de quatro folhas	179	13	17	9	672
P84	04/12/2020	Tricomas da laranja	112	11	4	8	620
P85	24/12/2020	As frutas no Natal	74	1	3	2	453
P86	24/12/2020	O LEB deseja Feliz Natal	62	0	0	4	435
P87	31/12/2020	O LEB deseja Feliz Ano Novo	52	0	3	1	428
P88	03/03/2021	Flora do Brasil 2020	159	8	9	8	703
P89	08/03/2021	Dia Internacional da Mulher	143	4	23	8	657
P90	19/03/2021	Dia do Taxonomista	258	16	10	39	883
P91	30/03/2021	Etnobotânica	142	20	18	14	661
P92	17/04/2021	O Histórico da botânica no Maranhão	147	9	14	5	685
P93	22/04/2021	TBT: Estágio na UFRPE	101	2	18	7	577

P94	18/05/2021	Dia Internacional do Fascínio pelas Plantas	137	-	22	-	-
P95	21/05/2021	V Workshop do LEB	93	1	8	11	585
P96	22/05/2021	Dia Internacional da Biodiversidade	114	2	4	11	515
P97	27/05/2021	Ocorrência de espécies para o Maranhão	128	1	8	5	592
P98	05/06/2021	Dia Mundial do Meio Ambiente	50	0	0	1	315
P99	12/06/2021	Livro Biodiversidade do Meio Norte do Brasil	143	5	11	2	675
P100	26/06/2021	PIBIC Ensino Médio	140	4	11	6	588
P101	09/07/2021	Conexão Ciência Maranhão	59	0	12	2	552
P102	14/07/2021	Sobre a 37ª Reunião Nordestina de Botânica	206	2	10	9	791
P103	21/08/2021	Artigo sobre recursos didáticos para o ensino de botânica	150	9	13	13	791
P104	03/09/2021	Dia do Biólogo	91	1	3	3	476
P105	03/09/2021	Trabalhos do grupo	154	0	3	10	613
P106	03/09/2021	Homenagem ao dia do Biólogo	69	-	1	-	-
P107	17/10/2021	Artigo sobre dispersão de sementes	136	5	8	12	783

P108	22/11/2021	Primeiro registro de <i>Eugenia ligustrina</i> (Sw.) Wild no Maranhão	93	1	2	8	480
P109	17/12/2021	Sabia que tem plantas em bebidas alcoólicas?	122	11	4	17	599
P110	24/12/2021	O LEB deseja Feliz Natal	72	0	7	6	495
P111	31/12/2021	Comemorando o ano novo com plantas	75	0	6	2	424

Fonte: Autores

O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA NA PROPAGAÇÃO DE CONHECIMENTO

Buscando em portais de periódicos foi possível encontrar uma série de trabalhos direcionados a compreender o uso do Instagram como estratégia metodológica para o ensino-aprendizagem de diferentes públicos, seja na Educação Básica, no Ensino Superior, ou até mesmo como ferramenta de divulgação científica para a sociedade como um todo (BARBOSA et al., 2017; PEREIRA; SILVA JÚNIOR; SILVA, 2019; BRANDÃO; SOUZA, 2020).

A divulgação dos conteúdos científicos em meios alternativos torna-se então objeto de estudo principalmente da educação informal, que busca fortalecer as práticas educativas além do limite escolar (MARTINS, 2014). Nestes espaços, busca-se atrair o usuário para o mundo científico, promovendo uma integração e conversação com o meio acadêmico e o não acadêmico, ou até mesmo entre áreas da ciência.

Esta mídia social atende a natureza visual, pois tem contribuído para compreensão dos métodos científicos, que na maioria das vezes, por serem explicados em uma linguagem técnica, tornam-se pouco interessantes. Com isso, esta ferramenta permite que os usuários compartilhem conhecimento e o acessem por meio de postagens fixas no *feed*, postagens temporárias no *story*, associadas

as *hashtags* ou em ações de reportagem (JARREAU; DAHMEN; JONES, 2019).

Para que um conteúdo de fato seja eficiente e educativo existe uma série de quesitos importantes que devem ser considerados na elaboração de recursos instrucionais no Instagram, para que sejam promovidas competências e habilidades para os usuários (COELHO; COSTA; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2020). Nesse sentido, os divulgadores científicos possuem uma plataforma de alto acesso, com engajamento e que permite a dinamicidade para cativar os usuários, construindo ambientes virtuais agradáveis e significativos para aprendizagem; diante dos cuidados com a estética, o formato, análise das taxas de interações e do conteúdo apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os dois primeiros meses que o perfil foi criado, os resultados de alcance, salvamento e visitas ao perfil foram registrados na tabela como 0. Isso ocorreu porque o perfil @lebufma não estava associado como uma conta comercial, por conta disso, o Instagram não disponibiliza os dados no histórico de ações da conta. Entretanto, através do número de curtidas e comentários, percebe-se uma resposta satisfatória dos seguidores aos temas tratados durante essa fase inicial do perfil. Com isso, serão relatados os *posts* mais significativos em relação ao número de curtidas, comentários e alcance.

O *post* com mais interações foi o P52 (Fig. 1), que apresentou o maior número de curtidas, com o total de 369. A postagem explica que o girassol é um tipo de inflorescência, formada por um conjunto de flores que aparenta ser uma única flor. Apesar de muitos conhecerem o girassol, não é comum que saibam que sua “flor” é, na verdade, uma inflorescência, o que pode ter causado o grande engajamento pela curiosidade esclarecida. Isso pode estar relacionado com a neurociência, a psicologia e a pedagogia, que explicam que as pessoas assimilam um novo conhecimento com base naqueles que já possuem (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Figura 1 - Parte do conteúdo que compõe a postagem P52 e que traz explicações sobre a flor e a inflorescência do girassol.



Fonte: Instagram @lebufma (2022).

Esse *post* (P52) foi o que também apresentou maior alcance, chegando a atingir 1.328 pessoas; podendo ser justificado pelos algoritmos do Instagram, pois as postagens consideradas mais relevantes (que são as mais curtidas, comentadas, compartilhadas etc.) têm maior probabilidade de aparecer no *feed* dos seguidores do perfil. Isso é influenciado também pelo conteúdo que os usuários

normalmente demonstram interesse, que é definido pelo o que eles mais curtem ou comentam dentro da plataforma (MOSSERI, 2021).

Outra postagem com número expressivo de curtidas e comentários foi a P40, “Pokémon e Botânica” (Figura 2), com 280 curtidas, 82 comentários e 814 de alcance. Isso se deve a associação que existe entre as plantas e o anime. O *post* fez referência aos “Pokémons” que foram inspirados em espécies vegetais encontradas na natureza. O destaque desse post deve-se ao anime que fez ou faz parte do cotidiano de muitas pessoas. De acordo com Secco e Teixeira (2008), o desenho animado pode possibilitar a conexão entre o cotidiano do público que está em contato com um determinado conteúdo, aumentando a interação e compreensão da informação.

Figura 2. Conteúdo apresentado na postagem P40 Pokémon e Botânica.



Fonte: Instagram @lebufma (2022).

Essa expressividade de curtidas também pode ser percebida no *post* P54, “Vegetais fantásticos” (Figura 3), que obteve 309 curtidas, 47 comentários, 948 de alcance. Essa postagem fez um paralelo com o filme “Animais fantásticos e onde habitam”. Segundo Suppia (2006), o cinema pode despertar nas pessoas interesse por conteúdos científicos e em algumas circunstâncias podem servir como ferramenta de “alfabetização” científica. Tomasi e Bortoli (2017) enfatizam que a associação de conteúdos com filmes também pode ser um recurso que facilita o diálogo entre o saber do senso comum e o conhecimento científico. Acredita-se, com isso, que a ideia do filme associando as peculiaridades de algumas plantas pode ter contribuído para uma grande visualização do *post*.

Figura 3. Parte do conteúdo apresentado na postagem P54 “Vegetais fantásticos”.



Fonte: Instagram @lebufma (2022).

A postagem P1, “A diferença entre Juçara e Açaí” (Figura 4), teve 229 curtidas e 19 comentários. Essa postagem fez o relato de um artigo publicado no Boletim do PET Biologia e apresentou o fruto que faz parte da alimentação de muitas pessoas, porém conhecido por alguns como juçara e por outros como açaí. No Maranhão, essa espécie botânica é conhecida como juçara, diferente de outras regiões do Nordeste. Essas questões nomenclaturais geram dúvidas em relação à espécie que ocorre em cada região. O número considerável de curtidas pode estar relacionado ao interesse do público, que na sua maioria é maranhense (48%), em entender as confusões sobre o nome popular deste fruto típico da culinária local e as diferenças botânicas entre as palmeiras.

Isso fica evidente no comentário de um dos seguidores que relatou: “Eu sempre disse que não era a mesma coisa”. Confirmando o que foi relatado por Dal Molin e Granetto (2013), que apontaram as redes sociais como ambientes favoráveis para a organização e exposição do conhecimento, permitindo uma aproximação das pessoas que estão dispostas a compartilhar e a aprender de maneira colaborativa.

Figura 4. Conteúdo apresentado na postagem P1 Juçara ou Açaí?



Fonte: Instagram @lebufma (2022).

Outro destaque em relação ao alcance, é o P47 “Tipos de frutos” (Figura 5), que registrou um alcance de 1.175. Esta postagem possui o engajamento acima

da média, com 229 curtidas e 26 comentários. Este *post* trata sobre os diferentes tipos de frutos que existem entre os vegetais; esclarecendo algumas curiosidades, como: qual parte do caju corresponde ao fruto, e explica o fato do abacaxi ser classificado como uma infrutescência.

Figura 5. Parte do conteúdo apresentado na postagem P47 Tipos de frutos.



Fonte: Instagram @lebufma (2022).

Alguns autores (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005; CASCAIS; TERÁN, 2014; QUADRA; D'ÁVILA, 2016) destacam a curiosidade científica das pessoas como uma ferramenta que possibilita o interesse pela informação, especialmente na aprendizagem não formal, mostrando que as produções elaboradas pelo Instagram @lebufma tem gerado contribuições quanto a divulgação de assuntos na área de botânica. Isso pode explicar também o maior engajamento registrado nos *posts* sobre curiosidades, como é o caso do P50 (“Fiapos” da banana), P58 (Você sabia que o grão de milho é um fruto?) e P65 (Curiosidade sobre o abacaxi).

CONCLUSÃO

O acesso à informação de forma instantânea é uma realidade de milhões de pessoas e isso se deve às Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs), que romperam os limites geográficos permitindo a construção de saberes a partir da troca de conhecimento e experiências. Nesse sentido, o uso de plataformas digitais como ferramenta de divulgação de conhecimento (de produção acadêmica), de forma acessível e direcionado ao público leigo se tornou uma estratégia de popularização do conhecimento científico, contribuindo para o maior acesso às informações.

Nesse contexto, as redes sociais como Instagram são importantes ferramentas que auxiliam na comunicação entre os cientistas e a sociedade, uma vez que esse tipo de plataforma recebe alta visibilidade e alcance. Considerando os temas botânicos, o uso desse recurso digital é um grande aliado da divulgação científica, visto as possibilidades que são oferecidas permitindo o uso da criatividade dos “divulgadores”, aguçando o interesse dos usuários pela informação; possibilitando interação e engajamento a respeito de conteúdos botânicos, que muitas vezes são negligenciados nos espaços formais de educação.

No caso específico do perfil @lebufma, percebe-se que o Instagram tem sido considerado uma plataforma positiva para compartilhar conhecimento e os dados gerados em projetos de pesquisa. E mesmo que o perfil tenha se proposto a se comunicar com acadêmicos e leigos, a maioria do público que interage com o perfil tem vínculo com alguma instituição de ensino. Foi possível perceber, também, que o número de seguidores de fora da academia tem crescido por conta das publicações que possuem uma linguagem mais acessível, possibilitando um direcionamento mais assertivo para as próximas postagens.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, C; BULHÕES, J., ZHANG, Y.; MOREIRA, A. Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 16, n. 1, p. 21-33, 2017.
- BRANDÃO, R.A.; SOUZA, R. D. Divulgação científica na luta contra notícias falsas em tempos de COVID-19. **Revista Carioca de Ciências, Tecnologias e Educação**, v. 5, n. 2, p. 76-96, 2020.
- BRANSFORD, J.D.; BROWN, A.L.; COCKING, R.R. **Como as pessoas aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- BUENO, W. C. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, 15, p. 1-12, 2010.
- CASCAIS, M. G. A. TERÁN, A. F. B. Educação formal, informal e não formal na educação em ciência. **Ciência em Tela**, n. 7, p. 1-10, 2014.
- COELHO, F. M. T.; COSTA, M. J. M.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. O professor cíbrido: o instagram como mídia de apoio à educação no ensino superior. **Revista Intercâmbio**, v. 45, p. 56-69, 2020.
- COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; BATISTA, J. A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. **Comunicação apresentada no XV Colóquio AFIRSE**, Lisboa, 2007.
- DAL MOLIN, B. H.; GRANETTO, J. C. Reflexões sobre o uso das redes sociais no ensino médio. **Revista Temática**, v. 9, n. 9, p. 1-10, 2013.
- D'ANGELO, P. **Pesquisa sobre Instagram 2019: dados exclusivos sobre o Instagram no Brasil**. Opinion box, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-instagram/>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- DIAS, S. M. A. O blog reflexivo no processo de letramento e formação de professores de língua inglesa. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 92-105, 2017.

FERRARI, P. C; ANGOTTI, J. A; CRUZ, F. F. S. A divulgação científica na educação escolar: discutindo um exemplo. V Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências. In: **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, (5), p.1-12, 2005.

JARREAU, P. B., DAHMEN, N. S.; JONES, E. Instagram and the Science museum: a missed opportunity for public engagement. **JCOM**. v. 18, n. 2, A06, 2019.

LEMES, T. B.; REIS, J. A. T.; NODARI, J. Z.; GUIMARÃES, R. R. O instagram como ferramenta de divulgação científica sobre mamíferos. In: **Anais da Semana de Biologia da UFES de Vitória**, 2, 2021, Vitória. Anais eletrônico... Vitória, 2021. p. 22. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sebivix/article/view/34700>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARTINS, M. F. **Educação não escolar: Discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências**. UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba) e CNPq. Sorocaba/SP. 2014

MOSSERI, A. **Explicando melhor o funcionamento do Instagram**. Instagram, 08 de jun. de 2021. Disponível em <<https://about.instagram.com/pt-br/blog/announcements/shedding-more-light-on-how-instagram-works>>. Acesso em 19 de jan. de 2022.

PEREIRA, J. A.; SILVA JÚNIOR, J. F.; SILVA, E. V. Instagram como Ferramenta de Aprendizagem Colaborativa Aplicada ao Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 5, n. 1, p. 119-131, 2019.

PÉREZ, M. P. El blog como instrumento de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Espiral. **Cuardenos del profesorado**, v. 5, n. 9, p. 26-36, 2012.

QUADRA, G. R.; D'ÁVILA, S. Educação não-formal: qual sua importância? **Revista Brasileira de Zootecias**, v. 17, n. 2, p. 22-27, 2016.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: sulina, 2009.

SECCO, M.; TEIXEIRA, R.R.P. As leis da física e os desenhos animados na educação científica. Sinergia – **Revista do Centro Federal de Educação tecnológica de São Paulo**, v. 9, n. 2, São Paulo, 2008.

SOUZA, P. H. R.; ROCHA, M. B. Análise da linguagem de textos de divulgação científica em livros didáticos: contribuições para o ensino de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, 23 (2), p.321-340, 2017.

SUPPIA, A. L. P. O. A divulgação científica contida nos filmes de ficção. **Ciências e Cultura**, n. 58, p. 56-58, 2006.

TELLES, A. **A revolução das mídias sociais: cases, conceitos, dicas e ferramentas**. São Paulo: M. Books, 2010.

TOMASI, B. M.; BORTOLI, M. M. A utilização de filmes como recurso pedagógico em aulas de química: uma abordagem contextualizada com o tema drogas lícitas. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v.8, n.15, 2017.

UGARTE, D. **O poder das redes**: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas, chamadas a praticar o ciberativismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.



10.48209/978-65-89949-75-8

CAPÍTULO 8

O ESPAÇO MAKER COMO AMBIENTE DE INCENTIVO À APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE ENGENHARIA

Jean Carlos Rodrigues

INTRODUÇÃO

São vários os desafios ao ensino de engenharia atualmente, alguns destes consistem em: atualizar as metodologias de ensino utilizadas, readequar os espaços físicos, implementar novas tecnologias educacionais e incentivar a atualização didática e pedagógica dos docentes. Afinal, o novo profissional de engenharia precisa ter autonomia, ótima oratória, ser adaptável e flexível, possuir inteligência socioemocional e também, visão crítica para a sustentabilidade ambiental. Os cursos de engenharia devem implementar estratégias pedagógicas que incentivem e viabilizem a interdisciplinaridade e o emprego das metodologias ativas para aprendizagem, visto que a solução de problemas e situações no âmbito profissional envolve diversas áreas do conhecimento, além de desenvoltura no trabalho colaborativo em equipe. As metodologias ativas estimulam o professor a assumir papel de mediador e, os educandos e educandas, a assumirem o protagonismo diante dos desafios, com o propósito de alcançarem juntos uma experiência de aprendizagem mais significativa e transformadora.

Este trabalho consiste em uma proposta de implementação de um espaço maker nas instituições de ensino superior para apoio às atividades realizadas nos cursos de engenharia. Este estudo se justifica no fato de que vários projetos e componentes curriculares existentes nos cursos de engenharia, demandam um espaço multidisciplinar e com maquinários específicos, como: equipamentos de corte, equipamentos de costura, impressora, dentre outros, características estas, não contempladas pelos laboratórios tradicionais dos ciclos básicos e específicos. A presença de um espaço maker dentro das instituições de ensino, amplia em muito as possibilidades de aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, sobretudo, as técnicas de: aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas. Ambas as técnicas demonstram ótimo potencial para aumentar o engajamento do estudante e também, no desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais aos futuros profissionais de engenharia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para ampliar a conscientização sobre a importância da implantação de novas práticas pedagógicas, deve-se incentivar, ao menos, uma reflexão dos motivos pelos quais, as práticas anteriores tornaram-se ineficientes. SILVA (2018) afirmam que a formação não pode ser considerada só teórica, porque é impossível que se discuta uma teoria sem relacioná-la a uma aplicação. Toda teoria corresponde a uma aplicação em uma realidade, que mantém com essa teoria uma estreita relação. Da mesma forma, uma prática não pode ser só prática, como também não é a mera aplicação de uma teoria, pois corresponde, em seus vários momentos, a revezamentos de teorias. Não há uma divisão entre teoria e prática, tanto que, se forçada a essa separação, a teoria torna-se uma forma arbitrária e pronta. Teoria e prática são intimamente relacionadas e configuram-se na viabilidade do processo didático. No contexto atual, notam-se significativas transformações nas metodologias de ensino nos cursos de engenharia. Anos atrás, o protagonismo do ensino, concentrava-se no docente, entretanto, aos poucos, as novas metodologias incentivam o estudante a assumir o papel de ator principal. A percepção que motiva esta mudança é a de que o educando aprende de forma mais eficiente quando está ativamente engajado com a solução de problemas, adquirindo assim habilidades e competências (SATOLO, 2014).

Para DEWEY (1959), a aprendizagem inicia-se com um problema e termina com uma proposta de solução, proporcionando ao aluno, estímulo à reflexão e ao pensamento criativo e crítico. A prática das metodologias ativas, demanda do educador, criação e escolha, de tarefas e desafios com potencial para formar alunos ativos, autônomos e atores da construção do seu próprio conhecimento (BASTOS, 2006). Uma abordagem interessante para ser trabalhada nos cursos de engenharia é vincular as técnicas de aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos com as várias possibilidades proporcionadas pela implantação de um espaço maker dentro da instituição de ensino.

Segundo Paiva *et al.* (2016) as tendências do século XXI indicam que outra característica central da educação é o deslocamento do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico. A educação ocorre durante a vida inteira, constituindo um processo que não é neutro. Os quatro pilares do conhecimento e da formação continuada, considerados norteadores, reforçam as discussões realizadas até aqui, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Estes pilares indicam uma nova trajetória para as propostas pedagógicas e mostram a urgente importância de atualização das metodologias educacionais vigentes diante da atual realidade”.

Problem Based Learning: a aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia de aprendizagem que estimula o trabalho em time, a partir de situações ou problemas práticos (BERBEL, 1998). A aquisição de habilidades para solucionar desafios e problemas, não é incentivada nos cursos de engenharia. As atividades tradicionalmente trabalhadas em sala, são estruturadas para apresentarem resultados predeterminados e completamente previsíveis, por isso, estas não desafiam os estudantes a lidarem com situações reais, imprevisíveis e multidisciplinares. Na aprendizagem baseada em problemas, o desafio é proposto pelo professor, sem necessidade da pré-transmissão de grandes volumes de conteúdo, neste sentido, o estudante precisa identificar o problema a partir de uma análise real, ou seja, participando do problema e sentindo-se responsável pelas ações, pelas incertezas das hipóteses e pelas considerações teóricas. Como resultado, os estudantes podem vivenciar a complexidade de um problema real e profissional, que exige postura analítica e sistemática (ESCRIVÃO; RIBEIRO, 2015).

Project Based Learning: a aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia, que estimula o desenvolvimento de competências: práticas, investigativas e colaborativas, por meio da elaboração de um projeto. Este projeto, pode trazer a solução para um problema, pode ser um novo produto, um novo processo ou um até mesmo, um serviço. A aprendizagem baseada em projetos

pode ser entendida como uma metodologia que sistematiza o processo de ensino-aprendizado, por imergir os estudantes em vários conhecimentos interdisciplinares, por meio da proposta de autonomia investigativa (FREITAS, 2015). O desafio pode ser estruturado utilizando: questionamentos, tarefas, observações e oportunidades planejadas criteriosamente. O percurso formativo disponibilizado aos estudantes consiste em envolvê-los em um problema. Em seguida, inicia-se o processo investigação técnica e científica. São listadas as prováveis causas e construídas as hipóteses. Com a devida ciência do problema, os estudantes devem elaborar as estratégias com foco na solução. Por último, executa-se um projeto. Desta forma, o estudante poderá experimentar situações-problemas de cunho profissional. A aprendizagem baseada em projetos pode melhorar o desempenho dos estudantes em desafios envolvendo raciocínio lógico e colaboração (ESCRIVÃO; RIBEIRO, 2008).

A cultura e a prática MAKER: trata-se de uma cultura e também de uma metodologia que busca incentivar a prática e a experimentação como ações centrais do processo de ensino e aprendizagem. Com a crescente inserção dentro das instituições de ensino, o movimento maker, aposta na abordagem experimental “hands on”, como melhor caminho para desenvolver no estudante a capacidade investigativa. A metodologia maker, conhecida também, como “mão na massa” propõe a criação de ambientes de aprendizagem ativa, com instrumentos e estratégias para o estudante adquirir diversas habilidades e competências. Existem formas simples de se iniciar a implantação da cultura maker no ambiente de ensino, por exemplo, construindo uma horta comunitária ou produzindo protótipos de plástico, madeira ou papelão. Nos componentes curriculares: empreendedorismo, projetos integradores, projetos aplicados e trabalho de conclusão de curso, os estudantes podem apresentar projetos verdadeiramente multidisciplinares e a existência de um laboratório ou espaço maker na instituição de ensino, amplia enormemente as possibilidades e potencialidades.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica com o intuito de apresentar uma proposta de implementação de um espaço maker nas instituições de ensino superior, para apoio às atividades realizadas nos cursos de engenharia. Para tal, foram apresentados conceitos, dados e discussões evidenciando a viabilidade e a grande importância do espaço maker como ambiente facilitador dos métodos ativos de aprendizagem no ensino de engenharia. O artigo incluiu referências de várias bases de dados e periódicos, como: banco de teses da UFMG, Capes, SciELO, dentre outras. Os principais critérios para a seleção foram: atualidade do estudo, compatibilidade com os objetivos deste trabalho e apresentação de discussão abordando as técnicas de aprendizagem por problemas, aprendizagem por projetos e cultura maker.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implantação de um espaço, dentro da instituição, voltado para a aprendizagem baseada em projetos (Laboratório MAKER/STREAM) é bastante viável no contexto atual, sobretudo, com a redução dos custos dos equipamentos de fabricação digital. O investimento para montagem de um laboratório Maker já equipara-se ao investimento para montagem do laboratório de informática. Realizando uma estimativa superficial: em um laboratório de informática com 20 computadores desktop, com monitor, o custo de aquisição dos equipamentos seria de aproximadamente 32.000 reais. Na tabela 1, encontra-se de forma aproximada, o custo para aquisição de equipamentos e insumos para montagem de um laboratório Maker básico (sem cortadora a laser e sem fresadora).

Tabela 1: custo para aquisição de equipamentos e insumos para montagem de um laboratório Maker básico

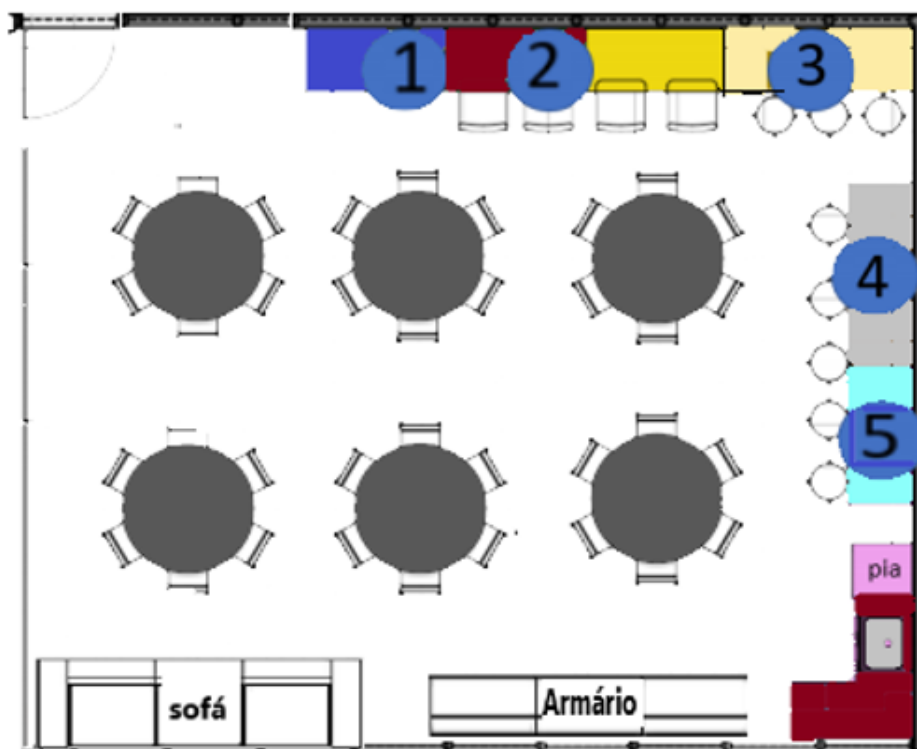
Item	Finalidade	Qt	Unitário-Faixa	Total estimativa
Impressão 3D	Prototipagem rápidas para criar um objeto tridimensional a partir de modelo desenhado em softwares 3D. A impressora adiciona, através de seu bico extrusor, diversas camadas de Plásticos como, PLA e ABS.	1	1800-5000	3000
Kit para Robótica Arduino	Ajuda na automação por meio da programação simples e possui como opcionais: uso de sensores e atuadores.	6	150-450	1800
Ferramentas e medidores	Multímetros e ferramental.	2	400-1000	1600
TV a partir de 40 Pol	Vídeos e compartilhamento de ideias.	1	1500-2500	2000
Notebooks	Realizar desenhos, consultas e trabalhar com o Arduino.	6	1500-2500	12.000
Materiais e consumíveis	Papel, PLA, cola, tesoura, fitas, dentre outros.	1	800	800
Máquina de costura	Equipamento manual para costurar tecidos.	1	400-600	500
Total Aproximado				21.700 Reais

Fonte: próprio autor

Observa-se que a montagem de um laboratório Maker básico ficaria em torno de 21.700 reais, contendo: Cortadora de Papel, Máquina de Costura, Instrumentação Eletrônica, Ferramental e Impressora 3D. Se houver disponibilidade de recursos, é possível ainda, acrescentar: uma cortadora a laser e uma fresadora, que ampliariam bastante as possibilidades de projetos criativos em todas as áreas.

A figura 1, representa o esboço de um espaço maker entre 50-60 m² capaz de comportar entre 20-30 alunos.

Fig 1 Esboço de um espaço Maker entre 50-60 m².



Fonte: próprio autor

Os números na figura representam, respectivamente: (1) Cortadora de Papel, (2) Máquina de Costura, (3) Bancada pra Instrumentação Eletrônica, (4) Ferramental e (5) Impressora 3D.

O espaço maker apresentado permite aos estudantes o desenvolvimento de inúmeros projetos e protótipos como: moveis com design variados, estrutura de veículos de competição de pequeno porte, maquetes, peças com superfícies curvas, engrenagens de madeira etc.

CONCLUSÃO

Após a análise dos estudos e discussões, observa-se a importância da presença de um espaço maker dentro das instituições de ensino, como apoio às atividades de ensino de engenharia. Um laboratório maker básico amplia em muito as possibilidades de aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, sobretudo, as técnicas de: aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas. Ambas as técnicas possuem elevado potencial para aumentar o engajamento do estudante. Por fim, o espaço maker permite aos estudantes o desenvolvimento de inúmeros protótipos, além de possibilitar, ao docente, a construção: de bons roteiros de aprendizagem, de projetos de extensão, de projetos de iniciação científica dentre outros.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoe-medicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 11 de abril 2018.

BERBEL, N. A. N. **A problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas**: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – Comunicação, Saúde, Educ. 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. **Aprendendo com PBL– Aprendizagem Baseada em Problemas**: relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP. Revista Minerva: pesquisa e tecnologia, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 23-30, 2008.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. **Inovando no ensino de administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, ago. 2008. Número especial. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5431/4165>. Acesso em: 9 fev. 2015.

FREITAS, Fernanda Machado; MOURA, Dácio Guimarães. **Contribuições da metodologia de projetos na formação de profissionais da administração.** [Belo Horizonte: CEFETMG, 2008]. Disponível em: <[http:// www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo7.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo7.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2015.

SATOLO, E. G.; MONARO, R. L. G. **Docência no Ensino Superior: Relato Sobre a Capacitação para os Mecanismos de Avaliação ENADE/MEC.** II Congresso Nacional de Formação de Professores. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141650/ISSN2357-7819-2014-9486-9499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02/05/2018.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. **Estudar e aprender a distância.** 1ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.



CAPÍTULO 9

O NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS ECONÔMICO- SOCIAIS - *NEPES* - COMO PRÁTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CATALISADOR DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Jefferson Thompson Pimenta

Wagner Ferreira de Almeida

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do recente trabalho de implantação do Núcleo de Estudos e Pesquisas Econômico-sociais - NEPES - do Centro Universitário UNA, unidade Divinópolis/MG. O empreendimento coletivo e colaborativo nasceu em 2020, a partir de um projeto de extensão formado por alunos e professores da área de Gestão e Negócios da Instituição. Sua criação teve como objetivo tornar acessível para a comunidade acadêmica, entidades de classe interessadas, organizações sociais e a população em geral o entendimento dos fenômenos econômicos. E, para os discentes a aplicação clara e objetiva dos conhecimentos obtidos em sala de aula.

A extensão universitária tem ganhado destaque nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas em função de ser entendida como um processo gerador e catalisador de aprendizagem, da mesma forma que o ensino e a pesquisa (COSTA, BAIOTTO, GARCES, 2013). Nesse sentido, o NEPES/UNA assume a face extensionista da instituição, efetivando o verdadeiro propósito da universidade embasada em uma tríade que se complementa. Nessa perspectiva, a extensão potencializa e estimula a aprendizagem, uma vez que se constitui em uma estratégia para a formação e o aprendizado profissional.

Na visão de Santos (2012), a extensão universitária possibilita ao discente uma articulação dos conteúdos teóricos e operacionais, criando oportunidades para uma melhor compreensão da realidade social, o que contribui de forma significativa para o desenvolvimento das comunidades.

Face às novas exigências do mundo do trabalho, a extensão universitária parece assumir relevante participação no processo de formação profissional dos estudantes. Dessa forma, faz com que as Instituições de Ensino Superior cumpram o seu papel social e pedagógico, que é contribuir para formação de sujeitos dotados de elevada capacidade técnica e científica para desempenhar

suas atividades bem como ser capazes de enfrentar diferentes conjunturas (SANTOS, 2012).

Diante desse contexto, este estudo teve como principal objetivo verificar, na percepção dos estudantes participantes do NEPES, a contribuição da extensão no seu processo de formação. A discussão da temática se torna pertinente frente à atual conjuntura política, social e econômica vigente no País. Na qual, se faz necessário um diálogo mais próximo entre as realidades e/ou necessidades sociais e a formação profissional dos estudantes. Nesta perspectiva, fundamenta-se a importância de colocar em destaque a extensão universitária como parte do tripé da estrutura de ensino superior no Brasil.

Portanto, para melhor compreensão da problemática apresentada, o presente estudo, além desta introdução, apresenta no capítulo segundo as contribuições teóricas acerca do tema. No terceiro expõe os procedimentos metodológicos adotados, o quarto capítulo, por sua vez, apresenta a análise dos dados, e por fim, o capítulo quinto que se dedica às considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Extensão Universitária: base conceitual

A Extensão Universitária é uma das dimensões que compõe o tripé constitucional Ensino-Pesquisa e Extensão. Ela é destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei federal nº 9.394/1996), no artigo 43, inciso VII, na qual estabelece que uma das finalidades da Educação Superior é “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

No entanto, a extensão universitária no Brasil é reconhecida oficialmente pela Constituição Federal de 1988, artigo 207, como atividade pertinente ao fazer

acadêmico, cabendo às universidades obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2012).

Nesse sentido, Andrade e Moita (2005) citado por Resende, Teixeira e Souza (2019) defendem que enquanto funções básicas da universidade, devem ser equivalentes e merecer igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, pois, do contrário, estariam infringindo o preceito constitucional.

Gadotti (2017), apresenta uma vertente da extensão universitária entendida como uma comunicação de saberes. Esta ideia defendida por Paulo Freire se fundamenta numa teoria do conhecimento, capaz de responder questionamentos do tipo: como se aprende? Como se produz conhecimento? Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo.

Nesta perspectiva, este novo paradigma de universidade identifica e contribui para maior autonomia e protagonismo do estudante. Nesse contexto, Deus (2020) defende que as universidades devem inserir as atividades extensionistas na grade curricular de todos os cursos de graduação e regulamentá-las como prática acadêmica. Acrescenta, ainda, que o potencial educativo e formativo da Extensão deve ser inserido de modo qualificado no projeto pedagógico universitário. O projeto político-pedagógico institucional da Universidade precisa explicitar o que ela pensa sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão e suas articulações (GADOTTI, 2017).

Acriação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras - o FORPROEX, em 1987, foi decisivo para o avanço da Extensão Universitária. De acordo com Gadotti (2017) para o FORPROEX a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a

relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, a Extensão Universitária é “uma via de mão-dupla” entre Universidade e sociedade. Santos (2012) corrobora esta ideia ao explicar que a extensão seria a expressão do compromisso social do próprio conceito de universidade.

Ainda nesta concepção, a extensão é entendida como um processo educativo contínuo de difusão e socialização do saber, com vistas à transformação social e ao processo de construção da cidadania (JANTKE, CARO, 2013). Duarte (2014) complementa esta ideia elucidando que a missão educativa da extensão universitária é a promoção social do indivíduo, sem aliená-lo, ao contrário, engajando-o no desafio da conquista de seus objetivos e direitos sociais.

Segundo Resende, Teixeira e Souza (2019), na extensão o discente extrapola o limite do individualismo e se lança em um projeto coletivo, cujo equilíbrio é instável e promove o desenvolvimento de múltiplas competências em um contexto real e contingente. Para as autoras, a extensão universitária se destaca devido ao fato de oportunizar aos alunos e professores um espaço para construção dialógica. No qual o objetivo é a transformação técnico-profissional e humana, na medida que amplia os canais de interlocução entre a instituição e a sociedade, articulando os diversos campos do saber com espaço para intervenções, produção de conhecimento e reflexões.

A extensão universitária deve ser observada sob a ótica do tripé: aprendizagem, assistência e educação continuada (DUARTE, 2014). Para este autor, a assistência enquanto tripé da extensão não deve ser encarada como assistencialismo social, mas servir de produtora e difusora de conhecimento e cultura capazes de estimular mudanças sociais.

Como elemento do processo de aprendizagem a extensão universitária permite ao estudante o envolvimento com situações que agregam valor ao conjunto de elementos que constituem sua formação profissional. Ainda, segundo Duarte

(2014), enquanto princípio de aprendizagem a extensão deve ser vinculada a um projeto social maior, capaz de qualificar e preparar os estudantes para o exercício profissional.

Extensão Universitária na UNA

De acordo com manual de Políticas de Extensão UNA (2020), está previsto que as atividades de extensão têm por objetivo geral a articulação dos cursos com comunidades que demandam intervenções educativas e/ou sociais, a partir da promoção, elaboração, implementação e avaliação de atividades de extensão.

Para a UNA (2020) as ações de extensão, de cunho educativo, cultural, científico e tecnológico, são realizadas em ações de orientação, atendimento, informação, socialização de conhecimentos, capacitação e sensibilização quanto a temáticas relevantes à sociedade. Além disso, as ações oportunizam o trabalho em rede com outras instituições, fortalecendo junto a elas a atuação da IES ao somar esforços, integrar e propiciar a interação com a comunidade.

As atividades de extensão envolvem docentes, alunos, colaboradores administrativos e membros da sociedade, garantindo interação dialógica da IES com o entorno e entrega efetiva de soluções em prol da sociedade e da região onde está inserida (UNA, 2020).

O manual de Políticas de Extensão UNA (2020) traz em seu escopo a missão, visão e os valores da área de extensão da Instituição, a saber:

Missão: Ter uma área de extensão consolidada com foco no fomento, no apoio e no registro das atividades de extensão, comprometida com a qualidade, a inovação, a integração com pesquisa e ensino e integrada à cultura regional.

Visão: Desenvolver atividades de extensão com foco na transformação do país pela educação, assumindo-se como referência em práticas inovadoras, respeitando a pluralidade, a valorização das pessoas e o compromisso com o desenvolvimento regional sustentável.

Valores: A UNA (2020) assume como políticas fundamentais de extensão:

- A função de agente de transformação social, por meio de incentivo à prática acadêmica na busca constante de melhorias para a comunidade;
- O compromisso com a responsabilidade social para a promoção da inclusão;
- O compromisso com os desenvolvimentos econômico e social e a criação de mecanismos de defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- O compromisso com a busca constante de articulação da extensão com o ensino e a investigação científica, estimulando a participação de professores, estudantes e colaboradores;
- O compromisso com o desenvolvimento de projetos e atividades de extensão com qualidade, os quais possam ser replicados em outras comunidades;
- A pertinência e a coerência dos projetos e atividades de extensão quanto às necessidades sociais, às políticas institucionais e aos cursos das instituições.

No sentido de estabelecer os parâmetros para a realização da extensão, com base nas políticas extensionistas, a Instituição define as seguintes diretrizes de acordo com manual UNA (2020):

- A relação social entre a UNA e os outros setores da sociedade deve ser instrumento de mudança em busca de melhoria da qualidade de vida. A atuação da extensão deve voltar-se para os interesses e as necessidades da comunidade, na superação da desigualdade e da exclusão e na promoção do desenvolvimento regional;
- A instituição objetiva construir com os grupos sociais uma interação dialógica, de troca de saberes – acadêmico e popular – e de aplicação de metodologias participativas, favorecendo a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade;

- As situações-problema são de naturezas interdisciplinar, transdisciplinar e multiprofissional, e, portanto, assim também devem ser os projetos que tenham como objetivo a solução desses problemas. A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multiprofissionalidade permitem a análise das situações sob variados ângulos, envolvendo os diversos atores relacionados à situação;

- As ações da extensão são coerentes com as ações acadêmicas e regidas pelos mesmos princípios, estando vinculadas ao processo de formação (ensino) e da geração de conhecimento (investigação científica);

- As ações de extensão agregam caráter educativo às atividades, de modo a contribuir para o desenvolvimento de aptidões pessoais que viabilizem e valorizem a utilização do conhecimento em situações reais de vida.

Com base nessas premissas, se insere como prática de extensão do Centro Universitário UNA/Divinópolis, o NEPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas Econômico-sociais). O NEPES nasceu no primeiro semestre de 2020 na forma de um projeto de extensão com a participação de alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

O projeto teve a participação média de 50 alunos por semestre e atuando na perspectiva econômica surgiu como uma resposta à ausência de um sistema de informações capaz de acompanhar e monitorar a dinâmica da economia local.

O trabalho desenvolvido pelo NEPES se pauta na coleta, tratamento e divulgação de dados econômicos na forma de boletins mensais, divulgados pela imprensa local e nas redes sociais do projeto. Além disso, outras análises e dados relevantes são externalizados através de palestras para a comunidade. O objetivo é a produção de materiais com análises claras e objetivas de modo a auxiliar os cidadãos leigos no entendimento dos fenômenos econômicos e a criar estratégias que lhes permitam preservar o poder de compra e ampliar as possibilidades de consumo.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracterizou, quanto a abordagem do problema, como uma pesquisa qualitativa, na qual o objetivo principal se baseia em explorar características e percepções de indivíduos ou grupos. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de técnicas usadas nas ciências sociais, pelas quais são obtidos dados de um número relativamente pequeno de respondentes, a depender da escala de trabalho, os quais não são analisados com parâmetros estatísticos (DUARTE, 2014).

A pesquisa se caracteriza também como do tipo bibliográfica, uma vez que a construção da base teórica se deu a partir de materiais já publicados e disponíveis. E, descritiva quanto a análise dos dados, pois registra, observa, correlaciona e analisa fatos ou fenômenos variáveis sem manipulá-los. Por fim, se constitui, ainda, na forma de um estudo de caso, realizado no projeto de extensão “NEPES” do Centro Universitário UNA Divinópolis.

Para atingir o objetivo proposto pela pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista, na qual o estudante deveria discorrer sobre um único questionamento: qual o papel da extensão no seu processo de formação? Sendo os sujeitos da pesquisa 12 estudantes participantes do projeto de extensão “NEPES” durante o segundo semestre de 2021.

Em 2021/2, o projeto contou com a participação de 52 alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis do Centro Universitário UNA/Divinópolis. Sendo assim, a amostra do estudo correspondeu a 23% do universo. A entrevista foi realizada na terceira semana de novembro/2021 via plataforma zoom.

Posteriormente, as gravações foram transcritas e procedeu-se a análise de conteúdo. Bardin (2016) defende esta técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa pois ela permite aplicar em diversos discursos a inferência e a interpretação sobre os fragmentos de mensagens tornados em consideração.

ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo teve como intenção avaliar na perspectiva dos alunos participantes do NEPES qual a contribuição da extensão no seu processo de formação. Como foram entrevistados 12 estudantes que fizeram parte do NEPES em 2021/2, obteve-se um volume significativo de contribuições, não havendo necessidade de apresentar neste tópico todas as respostas. Optou-se, então, por seleccionar e apresentar aquelas que foram mais elucidativas e que poderiam ser generalizadas por sua recorrência.

A partir das análises realizadas foi possível perceber um consenso geral entre os estudantes entrevistados de que a participação nas atividades de extensão é fator importante e contribui efetivamente para a formação profissional, tanto no aspecto teórico quanto no prático.

Nesse sentido, Costa, Baiotto e Garces (2013) corroboram esta evidência ao afirmarem que as atividades de extensão favorecem o aprofundamento e fixação de conceitos, ou seja, aquilo que se deve saber para a prática da profissão, como também para o desenvolvimento pessoal. Esta importância pode ser percebida no depoimento de alguns estudantes, como expresso a seguir:

É difícil descrever. Só mesmo quem participa do projeto sabe o tanto que é bom. Antes eu tinha muita dificuldade com uma ferramenta que para muitos parece simples, o Excel. Com a entrada no projeto fiquei responsável pela tabulação de dados com isso tive que aprender “na marra”. Posso dizer que foi a melhor coisa que me aconteceu, pois, hoje percebo o quanto saber operar o excel auxilia no dia a dia e na gestão do meu trabalho. (Estudante A3).

Aprendi a conviver e a lidar com diferentes tipos de pessoas. Sempre me considerei uma pessoa mais fechada, na minha. Só que a partir do momento que tive que trabalhar com aquelas pessoas e ter que chegar num consenso para entregar algo no final me fez aceitar mais a opinião dos outros. Não é fácil mas lidar com essas dificuldades me fez crescer muito como pessoa. Ouvir os outros não era muito meu forte, mas eu sei que enquanto administrador isso é importante. (Estudante A10)

Posso dizer que a maior contribuição que levo do projeto é perder o medo que eu tinha de falar em público. Ainda me sinto insegura mas melhorei muito. Com certeza terei outros desafios até me formar e até lá estarei mais segura. (Estudante A4)

A partir do relato dos estudantes observa-se que o desenvolvimento de habilidades e competências são os aspectos mais citados como importantes contribuições do projeto de extensão para a formação profissional. Agregando a esta perspectiva outros estudantes se expressam da seguinte forma:

Poder levar informações úteis para a população da minha cidade foi o mais importante para mim. Além disso, aprendi a analisar as coisas, fazer relações. Sintetizar informações de forma objetiva. Agradeço aos professores que sempre faziam as correções dos trabalhos e com isso nos fazia ver o que não estava legal. Eu melhorei muito a minha escrita. Com certeza isto vai me ajudar muito lá na frente. E eu não pretendo parar por aqui, quero mais e mais. (Estudante A8)

Uma coisa que gostei muito além de participar do projeto em si foi a oportunidade de participar de cursos de extensão. Os cursos que fiz me ajudaram demais e várias coisas que não tinha aprendido direito tive a oportunidade de reforçar. Como estudante e na área que escolhi, administração, eu acho isso muito importante porque as coisas mudam muito rápido. Eu sinto que preciso me qualificar cada dia mais. (Estudante A6)

Relatos diversos dessa natureza reforçam a importância da extensão no desenvolvimento de novas habilidades e competências. Pode-se perceber também na fala de alguns entrevistados a importância da capacitação no processo de formação de modo a atender as demandas impostas pelo mundo do trabalho. Além disso, observam-se depoimentos que ressaltam a importância do suporte dado pelos professores na organização das atividades da extensão. Enquanto atores da atividade extensionista, são elementos-chaves na condução dos processos, assumindo o papel de mentor/tutor no eixo protagonizado pela relação estudante/sociedade. Dentre suas funções, cabe ao professor realizar a articulação entre as partes constituintes do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão (SILVA, 2020).

Nos diversos depoimentos analisados, pode-se deparar com outras opiniões que traduzem a importância do projeto de extensão no processo de formação, como a seguir:

Ao participar do NEPES percebi que é preciso estudar bem mais do que aquilo que o professor fala em sala. Eu tive que estudar várias coisas por fora para poder fazer um bom trabalho. (Estudante A1)

Nesta mesma perspectiva, outro estudante se manifesta:

Eu comecei a ler mais. Tinha preguiça de leitura, mas aí eu vi que só indo atrás de informação eu iria dar conta de entender tanta coisa nova. Principalmente relacionado a economia que nunca fez parte da minha vida. (Estudante A12)

A partir desses relatos pode-se perceber uma necessidade de aprofundamento dos conhecimentos aprendidos em sala por meio da pesquisa. Segundo Araújo e Silva (2013), a pesquisa, um dos tripés da tríade, fornece o suporte indispensável aos estudantes para confrontarem a realidade encontrada na universidade por meio da extensão. Tais relatos corroboram ainda a importância da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista a contribuição desta tríade no processo formativo do estudante.

Nos depoimentos colhidos durante a entrevista, pode-se observar outras perspectivas, como as que se segue:

O NEPES foi fundamental na minha jornada pois me permitiu enxergar uma proximidade da teoria da sala de aula com a realidade. Vi várias coisas fazendo sentido. [...] Quando você chega no mercado de trabalho você chega mais preparado e com um diferencial em relação a quem nunca participou. Hoje em dia o mercado valoriza muito o profissional que tem essa formação mais ampla, prática. (Estudante A7)

Ah! Acho que a experiência adquirida é o mais legal. Até porque a gente aprende muitas teorias e eu sempre sinto falta da aplicação disso. Aí quando você tem a oportunidade de alguma forma exercitar isso é muito bom. Acho também que participar no NEPES vai contar muito para mim que pretendo seguir na carreira e tentar uma pós-graduação, assim eu espero [risos]. (Estudante A5)

Tais relatos permitem inferir que a extensão universitária não pode estar desvinculada da prática. Além disso, é importante que haja um consenso com a política-pedagógica dos cursos oferecidos pelas instituições e voltados a aprendizagem profissional. Nesse sentido, Duarte (2014) infere, ainda, que a teoria para o estudante só fará sentido se puder ser experienciada na prática, assim, a extensão atua como um canal estratégico para comprovar que o aprendido em sala de aula não é diferente daquele exigido pelo mercado na prática. Complementando esta mesma ideia, outro estudante expõe da seguinte forma:

No projeto acontece muita coisa. É pesquisa nos estabelecimentos, é palestra, é curso. Considero que ter participado me ajudou bastante a crescer profissionalmente. (Estudante A2)

A extensão universitária possibilita ao estudante a inserção numa dimensão profissional diferente daquela vivenciada em sala de aula. Pois a vivência e proximidade com a realidade leva este estudante a tomar decisões de forma empírica, favorecendo e expandindo sua formação profissional.

Diversas falas não menos importantes expressam ideias similares as citadas acima. Em função do recorte feito algumas não foram colocadas no trabalho, mas o que se percebe é uma recorrência de depoimentos que evidenciam diversas contribuições, técnicas, humanas e comportamentais, para a formação profissional e até pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi um esforço empreendido na tentativa de elucidar o papel da extensão universitária no processo formativo do estudante. A observação do fenômeno se deu através da participação de discentes do curso de Administração e Ciências Contábeis no projeto de extensão da UNA Divinópolis denominado NEPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas Econômico-socais). Através das ações desenvolvidas neste projeto vivenciou-se a prática extensionista da instituição,

aproximando o mundo acadêmico da realidade social local.

A partir da discussão realizada com base nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa foi possível perceber que a extensão universitária cumpre o seu papel de propiciar aos estudantes, através das mais diversas atividades extensionistas, uma rica e significativa aprendizagem profissional, além de um crescimento pessoal. Do mesmo modo, observou-se que a participação no projeto de extensão exigiu, potencializou e ampliou a propensão dos estudantes em estudar e aprender, fato justificado pelos vários processos de aprendizagem citados durante as entrevistas.

Pelos depoimentos apresentados se torna possível inferir que a participação em projetos de extensão, de fato, tem uma relevante contribuição no processo de formação dos estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Cabe ressaltar que nas entrevistas realizadas não se notou em nenhum dos depoimentos uma frustração por parte dos estudantes quanto a participação no projeto e em relação as ações desenvolvidas. No entanto, mesmo que em número insignificante, pode-se observar na fala de alguns que a participação foi para mero cumprimento de formalidades acadêmicas.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto mas servir como ponto de partida para que reflexões mais abrangentes possam ser realizadas. Sugere-se novos estudos, ampliando o escopo inicial, de modo a demonstrar o real sentido de se trabalhar a extensão como estratégia de ensino e fomentadora do processo formativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuela de; SILVA, Aurélio Rodrigues da. Educação e Cidadania: pressupostos para o compromisso social. In: SÍVERES, Luiz (org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083> . Acesso em 06/01/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 06/01/2022.

COSTA, Aline Aparecida Cezar; BAIOTTO, Cléia Rosani; GARCES, Solange Beatriz Billig. Aprendizagem: o olhar da extensão. In: SÍVERES, Luiz (org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083> . Acesso em 06/01/2022.

DEUS, Sandra de. **Extensão Universitária: trajetórias e desafios**. Rio Grande do Sul: Ed. PRE-UFSM, 2020. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK_-_Sandra_de_Deus_-_Extensao_Universitaria.pdf . Acesso em 06/01/2022.

DUARTE, Jacildo da Silva. **As Contribuições da Extensão Universitária para o Processo de Aprendizagem, a prática da cidadania e o exercício profissional**. 2014. 102 p. Dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/771/1/Jacildo%20da%20Silva%20Duarte.pdf> . Acesso em 07/01/2022.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para que? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf . Acesso em 06/01/2022.

JANTKE, Regina Vazquez Del Rio; CARO, Sueli Maria Pessagno. A extensão e o exercício da cidadania. In: SÍVERES, Luiz (org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083> . Acesso em 06/01/2022.

RESENDE, Carolina Costa; TEIXEIRA, Ana Gabriela; SOUZA, Marina Moreira de. Extensão universitária. **Revista Científica Faculdade Unimed**, v. 1, n. 1, p. 57-72, 30 jun. 2019. Disponível em: <https://revista.faculdadeunimed.edu.br/index.php/RCFU1/article/view/28> . Acesso em 06/01/2022.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, julho-dezembro, 2012. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/4547/3091> . Acesso em: 06/01/2022.

UNA. **Políticas de extensão**. 2020. Disponível em: https://cdn.una.br/app/uploads/2020/02/28095520/Pol%C3%ADticas-de-Extens%C3%A3o-Una-Geral-v2_compressed.pdf . Acesso em 06/01/2022.



CAPÍTULO 10

ESCRITA ACADÊMICA CRIATIVA: POR UMA LAPIDAÇÃO DE ROCHEDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS¹

João Alberto Steffen Munsberg

¹ Adaptado de “Escrita acadêmica criativa: narrativa prazerosa com rigor científico”, apresentado no I Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR”, PUC-GO, em 19/05/2021.

INTRODUÇÃO

No âmbito investigativo – não no sentido de encontrar erros e punir os infratores, mas como pesquisa para desvendar o desconhecido, o novo –, escrever é necessário. E escrever é um ato criativo, individual ou coletivo. A escrita criativa é fluida, cativante, envolvente e prazerosa ao leitor. Escrita criativa é, via de regra, ousada e desafiadora.

Escrever com qualidade requer o descobrimento e aprimoramento de habilidades pessoais e exige aplicação de procedimentos científicos. Mas, o dito rigor científico não pode ser barreira à expressão de conhecimentos. Rigor científico? “Dureza” metodológica, adoção de critérios e procedimentos técnicos compreensíveis e aceitáveis no mundo da pesquisa. Escrever de modo criativo implica, pois, lapidar os rochedos teórico-metodológicos.

Nesse sentido, objetiva-se refletir sobre a escrita acadêmica com “rigor científico” de modos outros e com prazer, proporcionando aos pesquisadores/escritores orientações para a construção de textos qualificados, numa narrativa com rigor científico e leveza estética e poética, estimulando-os a produzirem escrita acadêmica como meio de expressão de conhecimentos e de compartilhamento de experiências narrativas. Escrever com prazer, compartilhando conhecimentos. Para além disso: transformando pensamentos em textos. Escrita acadêmica: narrativa de vivência intelectual. Afinal, escrita criativa é um modo outro de narrar a produção científica.

Considera-se rigor científico a forma de abordagem da realidade fundamentada em procedimentos validados pela chamada comunidade científica – via de regra eurocentrada e excludente de outros – como garantia de qualidade do conhecimento produzido. Trata-se de formalismo científico com pretensões universais e aplicação em todas as realidades, caracterizado por uma dureza metodológica. De outra parte, defende-se que a narrativa resultante da pesquisa pode

ser construída com leveza estética e poética, respeitando valores éticos e, assim, lapidando os rochedos teórico-metodológicos.

Tratando de dificuldades enfrentadas por escritores, especialmente estudantes, em “Truques da pesquisa”, Howard S. Becker afirma: “Quero eliminar o mistério e lhes mostrar que o trabalho que leem foi feito por pessoas que enfrentam as mesmas dificuldades.” (BECKER, 2015, p. 18). Nesta obra, o autor enfatiza que não existe uma maneira única de escrever, mas que, havendo muitas maneiras, a escolha de uma delas não é garantia de boa escrita acadêmica (BECKER, 2015). Já em “Segredos e truques da pesquisa”, o pesquisador apresenta estratégias que ajudam a resolver “problemas de pensamento”. Afirma: “[...] um truque é uma operação específica que mostra uma maneira de contornar uma dificuldade comum, sugere um procedimento que resolve de forma relativamente fácil o que de outro modo pareceria um problema intratável e persistente.” (BECKER, 2007, p. 20). Ambas as obras propiciam truques e estratégias que facilitam a criatividade na escrita acadêmica. Confirmam!

No que tange à experiência própria em escrever de modo outro, sobretudo com a produção da tese, este autor foi desafiado por seu orientador e líder do GPEI, Gilberto Ferreira da Silva, a escrever de modo outro. E o primeiro – diria, único – obstáculo surgiu por ocasião da defesa do projeto de qualificação. Parte da banca considerou o projeto pretensioso, ousado e fora dos modelos científicos convencionais, rendendo a este autor o rótulo de “intelectual anárquico”. Com apoio do orientador, este pesquisador – como geógrafo desbravador de mundos –, seguiu por caminhos outros. Em se tratando de suporte teórico, buscou-se apoio na teoria decolonial. E quanto à metodologia, construiu-se um arranjo próprio, articulando análise temática e análise discursiva. Assim, entende-se que esta reflexão contribui significativamente para a formação crítico-reflexiva dos sujeitos, levando cada um a tomar ciência sobre o que pensa da escrita, o que quer e o que faz com a produção textual.

Em atenção ao convencional rigor científico, um texto acadêmico – como um artigo para evento ou periódico –, além de um título, o qual já apresenta o tema da pesquisa, contém os seguintes elementos essenciais:

- a) Resumo – síntese do que foi produzido (tema, problema, objetivo, suporte teórico, metodologia, resultados e conclusões);
- b) Introdução – temática, problema, objetivo e estrutura;
- c) Revisão da literatura e/ou fundamentação teórica;
- d) Metodologia – procedimentos utilizados para resolver o problema de pesquisa;
- e) Resultados e discussão – os achados e seu significado;
- f) Conclusão – o que foi constatado e o que é proposto;
- g) Referências – fontes consultadas, conforme ABNT ou APA.

O resumo é o “cartão de visitas”, devendo ser convincente, convidando o leitor para a imersão no corpo do trabalho. A introdução contextualiza a investigação e anuncia a estrutura do texto. A fundamentação teórica apresenta o recorte do que já foi produzido sobre a temática e a definição de conceitos basilares da pesquisa. A metodologia descreve os caminhos percorridos para responder ao problema investigado, em consonância com o objetivo, traçando os passos seguidos. O tópico sobre dados, resultados e discussão analisa os achados da pesquisa, estabelecendo articulações entre esses elementos e apontando as descobertas – o novo sobre o tema investigado. A conclusão é uma síntese das constatações sobre o problema pesquisado e as proposições do autor no campo social e/ou no campo científico. E, por fim, as referências – as fontes consultadas que fundamentam a investigação.

Dito tudo isso, uma grande interrogação permanece: escrevendo um texto que contenha esses elementos, há garantia de rigor científico? Parece que não

seja o bastante. A forma de apresentação de uma produção textual não é garantia de cientificidade. Escrever de modo outro é possível. Escrever em estilo prazeroso é possível. Escrita acadêmica criativa atende ao rigor científico em estilo prazeroso, um modo diferente de narrar a produção científica.

Neste escrito, toma-se, inicialmente, o artigo como *leitmotiv*, perpassando cada um dos elementos estruturais. Em sequência, abordam-se pensamentos/conhecimentos/ideias como exemplos de narrativas outras. Abordam-se dois artigos e uma tese, não como modelos a serem seguidos, mas, sim, com o intuito de mostrar alternativas outras para a produção acadêmica.

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DE UM ESCRITO ACADÊMICO [EM NOME DO RIGOR CIENTÍFICO]

Um escrito acadêmico é sempre a comunicação de uma pesquisa científica. Portanto, é expressão do rigor científico estabelecido de forma hegemônica. Sobre isso, Rezende (2020, p. 30) indaga:

Quais meios você detém para se apropriar simbolicamente da obra científica? Quais são os seus *gostos*? Quais são as suas *disposições estéticas* para a fruição da escrita no campo acadêmico? Qual é o seu *estilo de vida*? Qual o seu estilo de escrita? Você gosta das mesmas escritas que eu? Como você escreve? Você está engajada ou engajado no mesmo jogo que eu? Como você joga? Quais são as regras que aprendeu? Quem lhe ensinou?

Vários são os gêneros textuais acadêmicos. Os mais comuns são teses, dissertações, artigos, resenhas e capítulos, os quais têm muitas similaridades, mas cada gênero conserva suas peculiaridades. A seguir, um passeio pelos meandros da produção de um artigo.

Resumo

Conforme Guimarães (2005), o resumo, considerado como “fonte de pesquisa e de comunicação científica”, assume o papel de “cartão de visitas” para

a produção científica do pesquisador/autor. O resumo é a apresentação da pesquisa, convidando a visita – o leitor – a adentrar no corpo do texto completo. Daí a necessidade de o resumo ser conciso, objetivo, claro, abrangente, cativante e convidativo, despertando, no leitor, a curiosidade para a novidade trazida pelo pesquisador.

De modo geral, o resumo deve conter a contextualização da pesquisa, apresentando a justificativa, a temática – que não é o título –, o problema, o objetivo geral, o suporte teórico-metodológico, os resultados obtidos e as conclusões. Guimarães (2005, p. 15) apresenta um exemplo de estruturação de resumo: “*Considerando* (Justificativa/Problema), *objetiva-se* (Objetivos). *Para tanto, procede-se à* (Metodologia). *Desse modo, observa-se que* (Resultados), *o que permite concluir que* (Conclusão).”

Introdução

A introdução tem a função de descrever a temática, o problema e os objetivos, bem como apresentar a estrutura do trabalho – a “arquitetura” do texto –, indicando o conteúdo de cada seção. Poderá abordar, também, outros aspectos que o pesquisador julgar necessários, como indicativos de referenciais teóricos e conceitos basilares que fundamentam a pesquisa.

Nesta seção, portanto, o pesquisador deve aprofundar o contexto da pesquisa, justificando a escolha temática, definindo o problema da pesquisa (o que ou por que pesquisar?) e os objetivos (para que ou para quem pesquisar isso?). Para tanto, recomenda-se a leitura de artigos ou outros gêneros, observando estilos de escrita.

No sentido do anterior, Rezende (2020, p. 27) afirma: “O estilo da escrita acadêmica não é uma mera impressão e expressão dos aspectos técnicos e formais estruturados e estruturantes das práticas científicas – é, antes de tudo,

uma expressão do *habitus*, do *gosto* e do *estilo de vida* de quem escreve.” Então, cada autor precisa descobrir-se, refletir sobre seu estilo de vida, criando e consolidando seu estilo próprio de escrever. E mais: expressando e comunicando esse seu estilo.

Revisão da literatura e/ou fundamentação teórica

É nesta seção que o pesquisador deve apresentar, de modo mais profundo, o recorte da chamada revisão da literatura, sintetizando o que foi produzido (o que já foi escrito sobre o tema?) até então e apontando possíveis lacunas ou novos enfoques que necessitam de investigação científica. Este é o momento da apresentação e discussão da(s) teoria(s) e dos conceitos basilares do texto – o suporte teórico que orienta o trabalho. Aqui é fundamental quebrar rochedos teóricos, lapidando-os com uma narrativa leve e fluente.

Em se tratando de dissertação ou tese, a revisão da literatura deve ser do tipo “estado da arte”, mesmo que com limites temporais e/ou espaciais.

Metodologia

A metodologia precisa responder à seguinte pergunta: como resolver o problema? Isto é, descreve os procedimentos utilizados para resolver o problema de pesquisa. Inicialmente, nesta seção, o autor deve descrever o contexto – espacial e temporal – em que foi realizada a investigação.

Além disso, aqui devem ser apresentados os procedimentos metodológicos, que, via de regra, incluem a abordagem da pesquisa (qualitativa, quantitativa ou quali quantitativa), o objetivo, as estratégias para a coleta de dados (observação, entrevista, questionário, participante, bibliográfica) e para a análise dos dados (análise de conteúdo, análise discursiva, métodos estatísticos e outros).

Resultados e discussão

Nesta seção, é apresentada a análise dos dados, sempre articulada com o objetivo, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos. Essa análise pode estar associada à discussão dos resultados, no mesmo tópico. Todavia, a critério do autor ou de acordo com a finalidade do trabalho, podem ser tratados em tópicos separados.

Resultados se referem a “o que foi descoberto” por meio da aplicação dos procedimentos metodológicos. Já a discussão explica “o que isso significa” – interpreta os resultados à luz dos suportes teórico-metodológicos adotados.

Conclusão

A conclusão, que normalmente é designada como considerações finais, apresenta “[...] a interpretação dos resultados, manifestando-se sob a forma de recomendações, aplicações, sugestões, avaliação e novas relações” (GUIMARÃES, 2005, p. 11). Objetivamente, neste tópico devem ser apresentadas as constatações e proposições do pesquisador/autor. Dito de outra forma, nesta seção o pesquisador/autor retoma os objetivos propostos e os resultados obtidos, refletindo sobre o alcance da investigação.

Referências

As referências são as fontes utilizadas na fundamentação teórica da investigação. Todas as fontes citadas no trabalho devem ser referenciadas, seja conforme as normas da ABNT (no Brasil) ou da APA (internacional).

EXEMPLOS DE ESCRITA ACADÊMICA OUTRA [NARRATIVA PRAZEROSA]

Como introduzido, escrever é um ato criativo. A escrita criativa articula cabeça e coração – razão e emoção; é fluida, cativante, envolvente e prazerosa ao leitor. Escrever com qualidade requer o descobrimento e aprimoramento de habi-

lidades pessoais e coletivas, bem como a aplicação de procedimentos científicos de modo suave, sem a convencional “dureza” metodológica.

Nesta seção, desfilam algumas ideias e/ou excertos de textos produzidos em perspectivas outras.

Exemplos de artigo

Camila Rezende contribui, primeiramente, com o artigo “Escrita Epistolar – cartografias de uma epistemologia feminista”, um texto sentipensante. O artigo é desviante dos esquemas e modelos convencionais de escrita acadêmica, tanto pela estruturação – apenas duas seções – como pelos títulos dessas seções: “1. Querida pessoa” e “2. Caminhando para uma conclusão – ou um saber acabar na eternidade da finitude”. Eis o resumo do artigo, o “cartão de visitas” da autora/pesquisadora, que sintetiza não apenas o conteúdo, mas também o modo de ver a escrita acadêmica:

A estética de um texto acadêmico não reflete somente nossas influências teóricas; ela é, antes de tudo, um meio de expressão. Deste modo, a escolha por como escrever um texto não está relacionada apenas ao molde que se é cobrado, ela é também baseada em uma biblioteca de referências que vamos nutrindo. Quando nos questionamos sobre as influências teóricas que fundam nossos saberes, há em suas bases muitas mulheres? Dentre elas, há muitas mulheres negras? Quais são as nacionalidades? E pensando no gênero acadêmico, como os grupos sócio-acêntricos se comportam diante da cobrança de uma escrita padrão? Nessa estética, que também é ética, o que se imprimem/exprimem deles? Partindo desses questionamentos como dispositivos, busco refletir neste artigo sobre a escrita acadêmica, focando nas implicações epistemológicas existentes entre a forma e o conteúdo. O gênero acadêmico é técnico e regulado e, portanto, busca negar uma escrita pessoal, emotiva, de experiências subjetivas. Ademais, menos que uma tentativa de universalizar uma forma, é a negação de alguns conteúdos e temas, que somente são passíveis de materialização sobre uma estética Outra. Ao refletir sobre essas questões, utilizo a minha própria escrita para isso. Desse modo, escolho uma escrita epistolar, no sentido proposto por Deleuze e Guattari, como uma espécie de literatura menor, que se configura como escolha e posicionamento ético/estético capaz de fomentar a flexibilidade do processo da escrita e de cartografar algumas desestabilizações dos saberes consagrados, o que as epistemologias feministas permitem. (REZENDE, 2019, p. 1).

Já no resumo percebem-se elementos de uma escrita acadêmica criativa – diferenciada, fluente, cativante, fisingando o leitor –, com pinceladas de rebeldia em relação a um academicismo científico que predomina na produção textual. O texto no todo é pura criação, perfilando pensamento/conhecimento/ideias que expressam a singularidade autoral. Conferindo:

O caminho que percorro neste texto não é o caminho da objetividade e da linearidade. A escolha de autoras e autores e as possíveis relações com a escrita acadêmica estão conectadas às minhas experiências pessoais. Busco construir nesta escrita o processo que me sucedeu: um amalgamado de novos conteúdos que se conectam e que criam um sentido próprio. (REZENDE, 2019, p. 5-6).

Narrativa inovadora e desafiadora, questionadora de padrões hegemônicos da racionalidade moderna. E Camila Rezende explica a escrita e se explica:

Quero, agora, compartilhar contigo o que sinto em relação a minha escrita e aos meus desejos acadêmicos: sinto que a cultura acadêmica, com suas “regras” e modelos do fazer científico, criados por homens brancos, a alta classe dos trabalhadores intelectuais, de países que já sabemos quais, me nega uma escrita pessoal, emotiva, de experiências subjetivas. Mas essa negação não é apenas uma tentativa de desvalorizar uma “estética”, uma forma, é a negação do próprio conteúdo/tema. O que quero afirmar é que ela embota minha singularidade e o meu dever. Ela me convence a todo o tempo da insegurança em optar por esse caminho desviante. Eu realmente escuto de forma clara essa cultura impositiva me falando: “Minha filha, para que você tá se prestando a isso? Você gosta de complicar as coisas, né? Gosta de chamar atenção? Só pode! Por que não para de fazer graça e faz as coisas da forma que têm de ser feitas?” (REZENDE, 2019, p. 6).

Em sequência, de Camila Rezende vem outro artigo, intitulado “O interesse pelo desinteresse – contribuições de Bourdieu para a reflexão da escrita no campo acadêmico”. Assim como no anterior, este artigo brinda o leitor com títulos diferenciados: “Uma introdução sobre a falta de elegância e o embaraço”, “Um elogio à beleza das repetições de palavras que se repetem repetidamente na escrita de Bourdieu”, “O interesse pelo desinteresse do ‘eu’ na escrita acadêmica” e “Um movimento de conclusão – o paradoxo do ortodoxo e do heterodoxo”.

Também aqui a autora/pesquisadora escreve dialogando com o leitor, numa narrativa envolvente:

Quando eu escrevo algo para dizer que não digo o que estou dizendo, eu des-realizo o que desejo dizer – e assim ocupo um espaço mais seguro e lucrativo. Isso ocorre quando apago todos sinais exteriores da polêmica filtrada do ódio acadêmico em minha escrita, mas também quando apago todos os sinais passionais dela – todos os sinais das emoções que possam deixá-la deselegante e embaraçosa. (REZENDE, 2020, p. 29).

Em efeito, Rezende refere o medo que acompanha o autor sobre a avaliação que poderão fazer de seu escrito. E indaga-se:

O que achará da minha escrita? E, conseqüentemente, o que achará de mim? O que tem para achar? Por que ao avaliar a minha escrita você estará “me” avaliando? Percebo, então, que a escrita não é um produto alienado, ela não é algo que se separa de mim – ela é minha expressão e impressão no tempo, imprime e exprime meu *gosto*, meu *estilo de vida*, minha ideologia, minhas emoções, meu capital. A minha escrita e a sua escrita tornam-se científicas quando entram em campo e jogam o jogo acadêmico, quando disputam a *legitimidade* e o *reconhecimento* – quando buscam a *distinção*, a crítica do Outro cientista, o seu julgamento. (REZENDE, 2020. p. 29).

Referindo-se a um discurso revolucionário abordado por Bourdieu, Rezende (2020, p. 43) conclui: “Revolucionar não é inverter uma posição, uma visão, uma prática, uma estética – revolucionar é nos confrontarmos constantemente e hiperbolicamente com as causas da desigualdade, da dominação, do poder, da violência simbólica.”

Exemplo de tese

Um exemplo de escrita acadêmica que extrapola os ditames do academismo – conservando o rigor científico, mas trazendo um modo outro de narrativa – é a tese “Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora”, defendida por este autor como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE.

A tese é narrada como descrição da viagem de um geógrafo – em alusão à formação acadêmica deste autor –, tendo por base uma metáfora intitulada “Pesquisa: Uma viagem investigativa”, a qual é transcrita a seguir. Para facilitar a compreensão do texto pelos leitores, as notas de rodapé da metáfora são mantidas.

PESQUISA: UMA VIAGEM INVESTIGATIVA

Pesquisar é viajar, desbravando campos e prospectando minas. Campos reais e imaginários. Minas subterrâneas e a céu aberto; minas que concentram riquezas, esperando pela prospecção.

Viajar é transitar por caminhos – conhecidos ou não –, é percorrer caminhos e conhecer outros lugares e outras culturas. Viajar é descobrir outros mundos, é ser um viajante, um errante... interrogante, comunicante, falante! Dialogante!

Viajante é aquele que viaja, que transita por caminhos, que percorre estradas largas e trilhas estreitas ou rios caudalosos, que visita outros lugares. O viajante é um observador, como um geógrafo que, por natureza, alimenta-se da paisagem, fita os detalhes, mira o horizonte e busca encontrá-lo. A curiosidade produzida por incertezas e estranhamentos insere-o no mundo dos pensamentos, da imaginação e dos sonhos. O viajante divaga. E se encontra no mundo dos humanos – pensando, refletindo, dialogando consigo (e com todos que constituíram e o cercam).

Viajante carrega na bagagem uma mala contendo documentos, ferramentas e instrumentos (bússola, binóculo, caneta, bloco de anotações, livros de bordo e outros). Ah. O viajante de hoje não se esquece do smartphone e do GPS. Mas nem precisaria disso para se situar, se localizar. O movimento aparente do Sol o conduz ao destino. Ao chegar ao/no ponto alvejado se depara com novo horizonte, como “linhas de fuga” num espaço em perspectiva.

Anoitece. O lusco-fusco embaralha a retina do viajante-observador. Rapidamente, escuridão. O viajante vislumbra o alto celestial e encontra o Cruzeiro do Sul. E eis que no horizonte surge a Lua prateada, como que num gesto de orientar o transeunte errante (apesar do GPS). Ah! Orientação. “Suleação” – o Sul é referência ao andante. Alvorada. Amanhecer. O Sol brilha no horizonte. Novamente luz. A viagem continua.

Em seu percurso, o viajante pode se deparar com “novos” obstáculos de toda ordem – crateras, inundações, deslizamentos, corredeiras, ventanias, tempestades elétricas, tornados, ciclones e furacões. Eventos reais ou pesadelos. De repente se encontra em encruzilhadas ou bifurcações sem indicativos de direções. Olha ao redor e o que observa parece ser um espaço vazio, impreciso – um mundo desconhecido, “fim do mundo”. Todavia, ao se focar nos elementos da paisagem percebe a riqueza de recursos disponíveis. Isso gera segurança e aguça a imaginação. A mente voa, o sujeito se afasta do local e percebe o todo, e se compreende inserido nesse espaço – hemisfério austral. Decide-se por uma direção.

E o andante errante prossegue a viagem, fitando e admirando os encantos paradisíacos – exóticos, para os “descobridores” colonizadores – de Abya Yala². Como que seguindo as pegadas dos Guarani no “Caminho de Peabiru”³ em busca da “terra sem mal”⁴, ou percorrendo os “caminhos incas”⁵ trilhados pelos quíchuas, depara-se com uma cosmovisão “outra” – tahuantinsuyu⁶. O viajante ob-

2 *Abya Yala*, na língua do povo Kuma (Colômbia), significa “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento”. A expressão é usada como contraponto à designação de América. Disponível em: latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala. Acesso em: 22 jul. 2019.

3 “Caminho de Peabiru”, na língua guarani significa “caminho forrado”, “caminho antigo de ida e volta” ou “caminho da montanha do sol”. Liga o Pacífico ao Atlântico, de Arequipa, Moquega e Tacna, passando por Cuzco, no Peru, a São Vicente/SP e Florianópolis/SC.

4 “A ‘terra sem mal’ é esse lugar privilegiado, indestrutível em que a terra produz por si mesma os seus frutos e não há morte.” (CLASTRES, 1978, p. 30).

5 A “Trilha Inca”, *Qhapaq Ñan* em idioma quíchua, quer dizer “Estrada do Rei”. Estende-se da Colômbia ao Chile, como que serpenteando a cordilheira andina.

6 *Tahuantinsuyu* se refere à divisão territorial do Império Inca em quatro regiões, identificadas com os pontos cardeais, tendo Cusco como ponto de convergência do universo, segundo a cosmovisão andina e sua concepção quadripartite. Ver Arcuri, 2009.

serva a paisagem, capta e registra os detalhes, descreve e analisa a realidade de Pachamama⁷. “Viagem pitoresca”, como a de Johan Moritz Rugendas através do Brasil, de 1827 a 1835? Não. Viagem investigativa, inusitada e pictórica, sim, mas onde a excentricidade é situar este mundo do Sul na centralidade.

Nessa nova etapa da viagem, novas realidades, novas imagens, novos olhares, novas leituras de mundo, novas culturas. O viajante – como geógrafo desbravador – sonha com um mundo melhor, um “mundo outro” possível. Perspectiva outra: decolonialidade⁸. Dialogar é preciso. Polifonia! Ouçam as vozes presentes nesta narrativa.

Essa metáfora está presente em toda a narrativa, o que pode ser percebido inclusive nos títulos e subtítulos dos capítulos da tese. Apresentam-se, a seguir, como ilustração da proposta, os capítulos com excertos que mostram articulações dos títulos com elementos convencionais.

Capítulo 1 – Ponto de partida [introdução]

Ponto de partida, começo de um percurso. Aqui, a introdução de uma narrativa – a tese –, uma viagem investigativa, apresentando problema, objetivos e tese da pesquisa, a opção epistemológica, a justificativa – envolvendo trajetória pessoal, profissional e acadêmica –, os pilares teórico-metodológicos e a estrutura do texto. Início da viagem – partindo em busca de um “lugar outro”, um “mundo outro”.

Partindo. Por que o gerúndio? Porque esta forma nominal dos verbos indica ação, movimento, dinamismo; refere um acontecer progressivamente. A coisa anda, flui. O pensamento voa. Ideias brotam. Tudo se move. Corpos e mentes se agitam, se chocam, rompem barreiras, ultrapassam limites. Existem limites? Partir – deixar um local, sair de um lugar; buscar um “lugar outro”. Lançar-se a... Movimento, ação, andanças. (MUNSBERG, 2020, p. 17).

Viagem é movimento, deslocamento. É ir além do conhecido, desmanchando fronteiras, pulando muros, construindo pontes, unindo razão e emoção.

Capítulo 2 – Lócus geoepistêmico [contextualização da pesquisa]

Nesta paragem discorre-se sobre o lugar da investigação, o contexto desde onde são produzidos os dados. Assim, pergunta-se: desde onde se pensa?

Pensa-se desde onde se vive. Desde o contexto vivenciado e investigado. Pensa-se, geoepistemicamente, desde o Sul. Numa atitude a contrapelo da colonialidade, opta-se por Abya Yala, heterônimo de América Latina. Abya Yala insurge-se contra a hegemonia de uma América Latina impregnada de colonialidade. (MUNSBURG, 2020, p. 35).

Nesse mundo, o viajante transita por estradas largas e trilhas estreitas, visita outros lugares. Como um geógrafo por natureza, o viajante é um observador, alimentando-se da paisagem, fitando os detalhes, mirando o horizonte que busca encontrá-lo.

Capítulo 3 – Pilares teóricos decoloniais [suporte teórico]

“Epistemes, teorias, paradigmas, pensamentos, pressupostos, ideias, conceitos. O viajante se encontra pensando no mundo do conhecimento, viajando no mundo das ideias. E aí emerge a geoepisteme como problema paradigmático.” (MUNSBURG, 2020, p. 64). Trata-se da fundamentação teórica que sustenta o posicionamento geoepistêmico.

Mira-se o horizonte de modo outro, de outra perspectiva, num caminhar contínuo, inacabado, parecendo utópico, mas viável. “E o viajante errante falante continua interrogante. Questiona a si e aos demais atores sociais sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade.” (MUNSBURG, 2020, p. 64). Perspectiva decolonial em marcha.

Capítulo 4 – Por um “caminho outro” [metodologia]

Caminhos. Existem muitos caminhos, muitos rumos e direções em busca dos resultados, os achados. Então, qual é o caminho a ser seguido pelo pesquisador? Seguir um caminho já traçado ou desbravar um mundo desconhecido? “Inicialmente se mira para o percurso já trilhado, para, então, seguir caminhando e mirando o horizonte. Parece fácil encontrá-lo, mas ele se confunde com outras linhas. Linhas de fuga? Linhas outras! Novos horizontes. Meandros reais, encru-

zilhadas conceituais!” (MUNSBURG, 2020, p. 35). Olhares outros! Os caminhos da decolonialidade.

É nessa perspectiva que a investigação foi pensada e traçada: uma viagem investigativa tecida nas teias da educação intercultural decolonizadora. Não se trata do que alguns críticos poderiam rotular de “anarquismo epistemológico”. É mais uma opção teórico-metodológica dentre a pluralidade de epistemologias e metodologias, um modo de conceber o mundo, em que o pesquisador expressa sua concepção de mundo, sua cosmovisão. Essa opção resultou num arranjo metodológico que articulou a técnica de análise temática de Gibbs (2009) com a análise discursiva de Bakhtin (2003, 2014), arranjo esse condizente com a decolonialidade.

Capítulo 5 – Encruzilhadas: conversas cruzadas [análise dos dados e discussão dos resultados]

Quem conversa com quem nas encruzilhadas desta viagem investigativa? Em conversas cruzadas, além dos sujeitos dos discursos, o diálogo se trava entre interlocutores desta narrativa. Nesta etapa da viagem, o viajante – autor-pessoa – se encontra com outros interlocutores. Diálogos são desencadeados. Enunciados são desenleados. Diálogos entre discursos – os enunciados – e entre interlocutores nos discursos se cruzam e se entrecruzam na trama analítica.

A análise está ancorada na perspectiva decolonial e na experiência de vida do pesquisador. Assim:

Toda a pesquisa está encharcada de cultura: é expressão de cultura mediante compreensão e interpretação. Postado no Sul, o viajante se vê em encruzilhadas. Para. Pensa. As rotas que se cruzam levam a diferentes lugares, a diferentes mundos culturais. Rotas que levam e trazem. Trazem interlocutores enunciadore de pensamentos que se cruzam, que se articulam para expressar convergências e divergências. Ao focar nos elementos da paisagem – natural e humanizada – o viajante percebe a diversidade de recursos de culturas outras. (MUNSBURG, 2020, p. 94).

Capítulo 6 – Ponto de chegada [conclusão]

O ponto de chegada nesta viagem investigativa é apenas mais uma estação no caminho do viajante. Não há ponto final. A viagem investigativa decorreu de inquietações, interrogações, de parte deste viajante. E como a análise discursiva bakhtiniana provoca atitude responsiva, cada resposta a uma pergunta gera outra pergunta.

Desta paragem destaca-se que:

Uma proposta pedagógica decolonizadora rompe com os paradigmas da racionalidade moderna/colonial/ocidental hegemônica, fundada na pretensa universalidade e em verdades absolutas que contaminam os projetos e as ditas reformas educacionais no Brasil. Somente uma proposta pedagógica intercultural decolonizadora pode, efetivamente, oportunizar o rompimento com/da colonialidade do saber, do ser e do poder, tão naturalizada em propostas pedagógicas conservadoras. Em síntese, a educação intercultural decolonizadora implica decolonizar os conhecimentos (o saber), as subjetividades (o ser) e a história (o poder). (MUNSBURG, 2020, p. 121).

Em sequência ao “Ponto de Chegada”, a tese traz um posfácio, convidando o público leitor a continuar a leitura – “[...] melhor seria ouvir a voz do ancião Guarani e sentipensar – para compreender um pouco mais de um ‘pensamento outro’, uma racionalidade outra, uma episteme outra, uma cosmovisão outra. “Apocalipse não!” para salvar a Pachamama.” (MUNSBURG, 2020, p. 122). No tópico é reproduzida a fala do ancião Guarani Karai Miri Poty, que “[...] habló desde la sabiduría de su corazón y desde el poder del espíritu de su propia palabra [...]” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 11), expressando a cosmovisão de seu povo. Concluiu-se a narrativa – a tese –, mas, continua-se a pensar sobre a realidade desde Abya Yala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, com este artigo, refletir sobre a escrita acadêmica criativa com rigor científico e prazerosa. Complementarmente, buscou-se proporcionar

aos leitores a construção de textos qualificados, escritos numa narrativa com rigor científico e leveza estética e poética. Para tanto, este artigo foi estruturado em dois blocos de conteúdos: um descrevendo os elementos estruturais de um escrito acadêmico – o rigor científico – e outro trazendo exemplos de escrita acadêmica criativa – narrativa prazerosa.

Na seção sobre elementos estruturais de um escrito acadêmico, foram elencados e descritos cada um desses aspectos, visto serem exigidos nos diversos gêneros de escrita acadêmica, tomando-se o artigo como referência para a abordagem. Já no que se refere à seção sobre exemplos de escrita acadêmica criativa, foram apresentados e comentados dois artigos de Camila Rezende e a tese deste autor, escritos esses que ultrapassam as fronteiras do convencional em termos de produção textual científica. Fica, pois, a comprovação de que é possível narrar sobre a produção científica de modos outros, sem que isso implique perda de cientificidade.

Diante do exposto, resta a interrogação: escrita criativa é para todas e todos? Entende-se que escrever é um ato criativo, estando ao alcance de quem buscou seu estilo próprio, escrevendo de maneira fluida, cativante, envolvente, diferenciada, inovadora, desafiadora, ousada e prazerosa ao leitor. E isso requer o descobrimento e aprimoramento de habilidades pessoais, bem como coragem, para – em compartilhamento de ideias e conhecimentos – produzir textos científicos com leveza estética, fugindo de esquemas metodológicos engessadores da criatividade. Considerando-se tais características e perfil autoral, arrisca-se a pensar que escrever de modo outro – escrita criativa – está ao alcance de cada autora/autor. Avante!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2015.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida – miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. O resumo como instrumento para a divulgação e a pesquisa científica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 3-16, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-11-1-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS, 2020.

REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida. Escrita Epistolar – cartografias de uma epistemologia feminista. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 05, ed. especial, maio 2019, artigo nº 1444.

REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida. O interesse pelo desinteresse – contribuições de Bourdieu para a reflexão da escrita no campo acadêmico. **CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 32, p. 25-44, 2020.



10.48209/978-65-89949-75-A

CAPÍTULO 11

UTILIZAÇÃO DA MÚSICA ENQUANTO RECURSO DE APRENDIZAGEM NAS CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Ellen Renata Montalvão Oliveira Pedrosa

INTRODUÇÃO

A infância é um período de constantes descobertas, tudo é novo e necessário de exploração. Esse processo se inicia ainda no crescimento fetal e se estende a puberdade. Estudiosos sobre o desenvolvimento humano destacam a infância como o fenômeno mais interessante existente na vida, visto que se consiste na construção do ser humano, permitindo-lhe adquirir conhecimentos, habilidades, competências e demais construções pessoais.

Faz parte desse processo construtivo vários elementos, encarregando-se de auxiliar que as crianças possam desenvolver suas potencialidades. Entre esses elementos, encontra-se a música, que se consiste em um aspecto existente na vida das pessoas desde sempre, característico de cada cultura. Relata-se que desde o início das civilizações já se produziam sons em comemoração ou demonstração de qualquer outro sentimento, o que configura a música como uma das manifestações humanas com maior evidência no decorrer do tempo.

Assim, sabe-se que as manifestações musicais se fazem presentes no decorrer de toda a vida humana, iniciando-se na infância, especialmente no ato de ensinar nas escolas, em que tudo parece mais fácil de compreender quando se incorpora a música, as crianças reconhecem as letras, seus sons, acompanhando as melodias musicais. Segundo Ferreira (2013), ao inseri-la na Educação Infantil, a música desenvolve “as diversas habilidades, proporciona momentos de interação e lazer entre os envolvidos. A música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim um elemento que encanta a todos de diversas formas”.

Os benefícios da inserção da música se estendem as demais classes, tendo total importância nas classes do Ensino Fundamental I, quando as crianças passam por um processo de transição de fase, havendo mais empenho

no aperfeiçoamento da leitura e escrita. Nesse cenário, a música contribui com aspectos referentes a memorização, associação e ainda lúdicos, que estimulam o processo por meio do prazer e interação entre os pares.

Analisando o exposto, tem-se como problemática a necessidade de compreender a fundo como a música pode ser uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, este estudo tem como objetivo identificar as contribuições da música para os estudantes do Ensino Fundamental I, buscando na literatura científica, respostas para a questão problema e compreendo de forma eficaz a importância da música no ambiente escolar.

A MÚSICA ENQUANTO RECURSO DE ENSINO

Durante a vida escolar, os estudantes passam por diversos momentos de mudanças, sendo particulares de cada indivíduo a respeito de seus progressos e retrocessos. Ao sair da Educação Infantil, espera-se que os estudantes disponham de conhecimentos prévios a respeito das letras, números, bem como aspectos pessoais, como a interação e boa convivência com o grupo.

No Ensino Fundamental I, ainda são enfatizadas as práticas que se referem a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, tornando a escola um ambiente atrativo e acolhedor. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as práticas no Ensino Fundamental I devem “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 57).

Ainda, conforme a BNCC:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da

matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2017, p. 58).

Sendo uma forma de ensino que envolve a brincadeira e a imaginação, a música é um recurso de aprendizagem presente na vida das crianças antes mesmo dos primeiros meses de vida, quando ainda em gestação, a mãe canta ou ouve músicas. Por ser ouvidas em momentos importantes, a música estimula a afetividade das crianças, levando-as a compreensão de palavras e estímulo a própria fala.

Considerando as classes do Ensino Fundamental I, a música é presente na rotina das crianças por motivos diversos, quais beneficiam o desenvolvimento cognitivo e socialização entre os pares. No ambiente escolar, a utilização das músicas é uma abordagem defendida por vários pesquisadores, visto que atrai as crianças, estimula o prazer a sensação de alegria, tornando a sala de aula um espaço divertido. Segundo Martins (2017), a música integra as crianças na vida escolar, estimulando “o bom convívio social, a harmonia, o desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima e do próprio desenvolvimento cognitivo da criança” (MARTINS, 2017, p. 07).

De acordo com a BNCC, a música se consiste em uma expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2017, p. 196).

Para os seres humanos, a música é um dos estímulos mais potentes do cérebro, visto que influencia a ligação entre elementos, palavras, cálculos, o que contribui para o desenvolvimento da comunicação e demais habilidades,

estimulando um processo de ensino e aprendizagem integrativo. Segundo Isaia (2019), “a linguagem musical passa a ser considerada como uma via para a educação sensível e está estruturada a partir de saberes que são essenciais para a educação integral dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas” (ISAIA, 2019, n. p.).

Diversas propostas podem ser realizadas por meio da utilização das músicas, levando a realização de estratégias que abordam todos os componentes curriculares dessa fase, inclusive sobre propostas interdisciplinares. A música é um “instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2020, n. p.).

A linguagem musical possui enorme contribuição para muitos processos educacionais, pois, permite a memorização de conteúdos por meio de aspectos lúdicos que fazem com que os alunos não sintam tensão pela aprendizagem. Esse processo promove “liberdade de expressão, comunicação, socialização, na criação de algo novo, tornando-se um recurso forte na área educativa, no processo de desenvolvimento desde a sua existência, que é a infância, na sua primeira etapa de ensino e social” (FELICIANO, 2012, p. 25). Assim, a música contribui para:

O desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, promovendo o bem-estar do indivíduo, proporcionam melhoria no convívio social, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo, o ensino de música torna-se um excelente instrumento didático-pedagógico, auxiliando o professor no processo ensino aprendizagem escolar. Sendo assim a introdução da música na educação infantil torna-se mais uma ferramenta para o educador mediar o educando a desenvolver-se de formar plena e consciente. Entendo que o processo de crescimento de uma criança vai muito além dos seus aspectos físicos e intelectuais dessa forma optamos por trabalhar técnicas de fácil aceitação e prazerosa como a música é no nosso dia-dia (OLIVEIRA, 2020, n. p.).

A música deve ser pensada e incorporada nas classes para alcançar os objetivos do processo educacional, visto que integra os estudantes sob o próprio mundo, permitindo a ocorrência de novas descobertas sobre suas linguagens e seus potenciais criativos, contribuindo para a formação de indivíduos criativos, participativos e autônomos. “A música é uma expressão artística que faz parte da cultura e da formação do indivíduo. Musicalizar é desenvolver a expressão, o ouvido, o ritmo e a sensibilidade, isto é, proporcionar a vivência no mundo através da música” (MARQUES et al, 2014, n. p.).

Cabe citar que há uma diversidade grande com relação a músicas que dispõe conteúdos em suas composições, levando a uma aprendizagem ativa e lúdica. Além disso, as transformações das músicas em paródias, mudando a composição do sentido de uma música existente para que aborde o conteúdo, os estudantes poderão sentir-se à vontade para imaginar, desenvolver conhecimentos sobre o contexto estudado, por meio da música, o que leva a memorização e aprendizagem.

Diversas propostas podem ser realizadas por meio da utilização das músicas, levando a realização de estratégias que abordam todos os componentes curriculares dessa fase, inclusive sobre propostas interdisciplinares. A música é um “instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2020, n. p.).

No entanto, os docentes devem pensar em propostas de ensino que se baseiam em metodologias lúdicas, especialmente com a utilização de músicas a favor de um processo dinâmico e integrador. As aulas tornam-se mais atrativas e espontâneas, revelando momentos importantes que instigam o estudante a aprendizagem e compreensão da letra cantada, tornando o processo contributivo para a aquisição de resultados cada vez melhores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

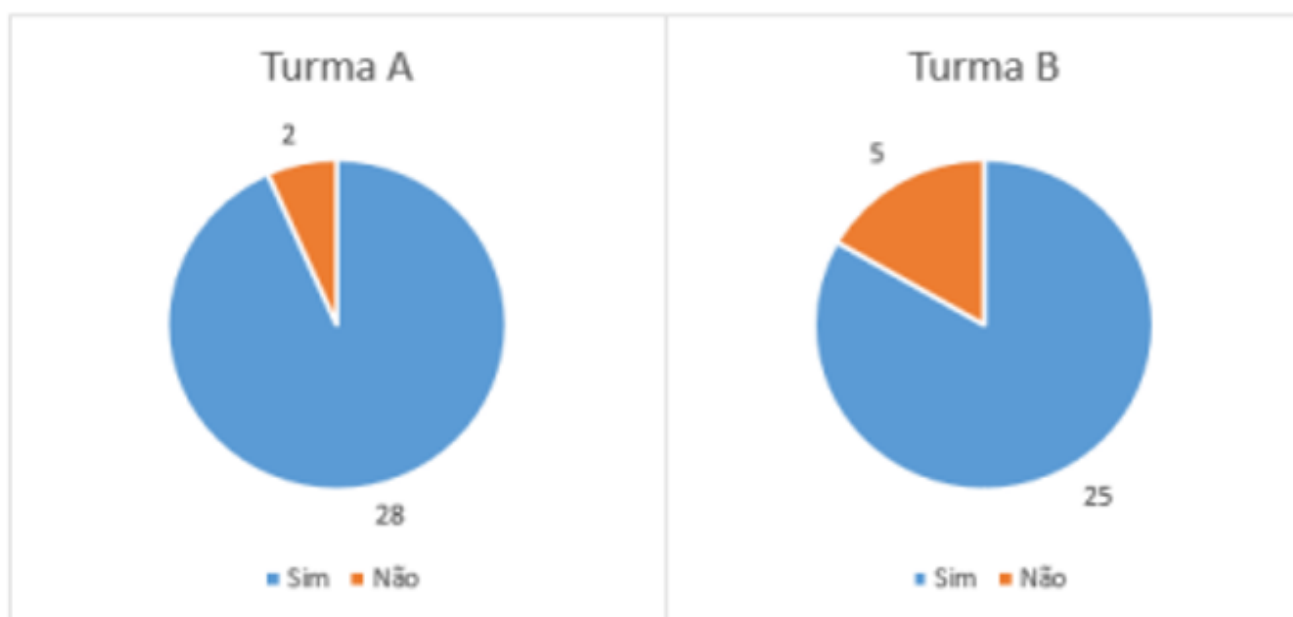
Esse estudo se trata de uma revisão bibliográfica que buscou discutir a utilização da música no trabalho com a leitura nas classes do Ensino Fundamental I. Assim, pautou-se na metodologia de revisão bibliográfica, buscando por meio da consulta a documentos científicos já publicados compreender a importância da inserção de músicas nas propostas de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a revisão bibliográfica se consiste no levantamento de obras já publicadas, buscando discorrer acerca das considerações realizadas pelos autores que se dedicaram ao estudo de determinada temática.

Sobre a eficiência da música enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, o estudo de Rocha, Gonzaga e Santos (2019), que se consistiu em uma abordagem prática com duas turmas da educação básica, dispõe de gráficos que comprovam a eficiência da música enquanto recurso de aprendizagem aos estudantes.

Gráfico 1 – Feedback dos estudantes

Gráfico 1 – Você achou a aula interessante?

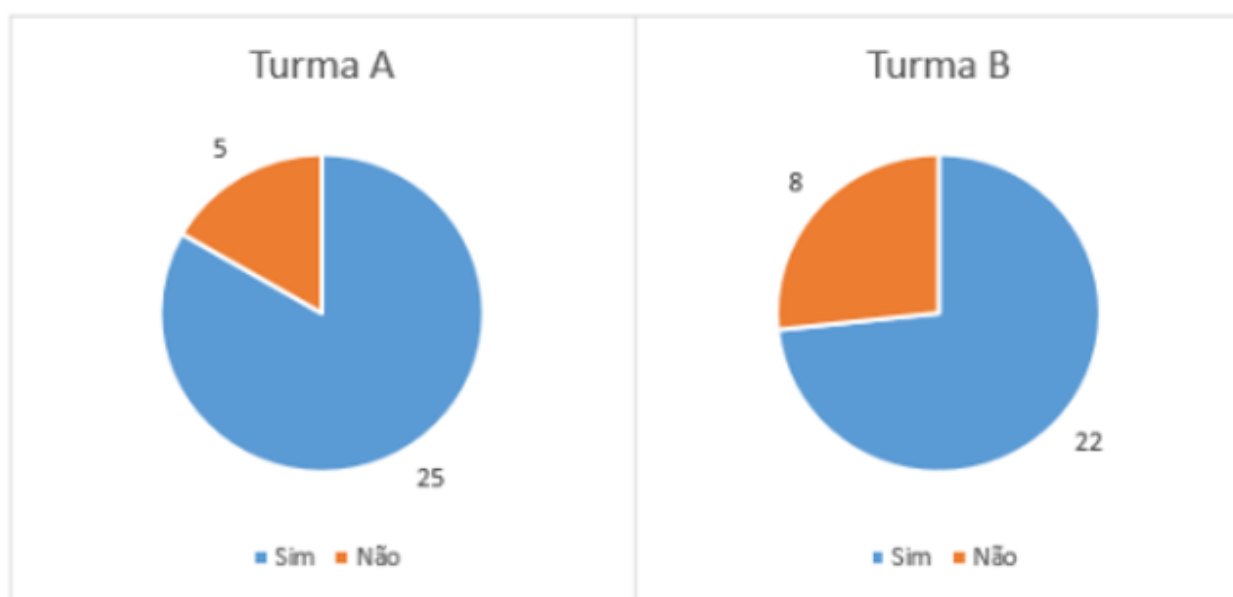


Fonte: Rocha, Gonzaga e Santos (2019)

Observando o gráfico, é possível perceber que grande parte dos estudantes demonstrou gosto pela utilização da música em sala de aula, reforçando a ideia de que ela se consista em um elemento motivador e inclusivo.

Gráfico 2 – Feedback dos estudantes sobre a assimilação dos conteúdos gramaticais depois de ver exemplos na letra da música

Gráfico 3 – Você conseguiu assimilar melhor os conteúdos gramaticais depois de ver exemplos na letra da música?

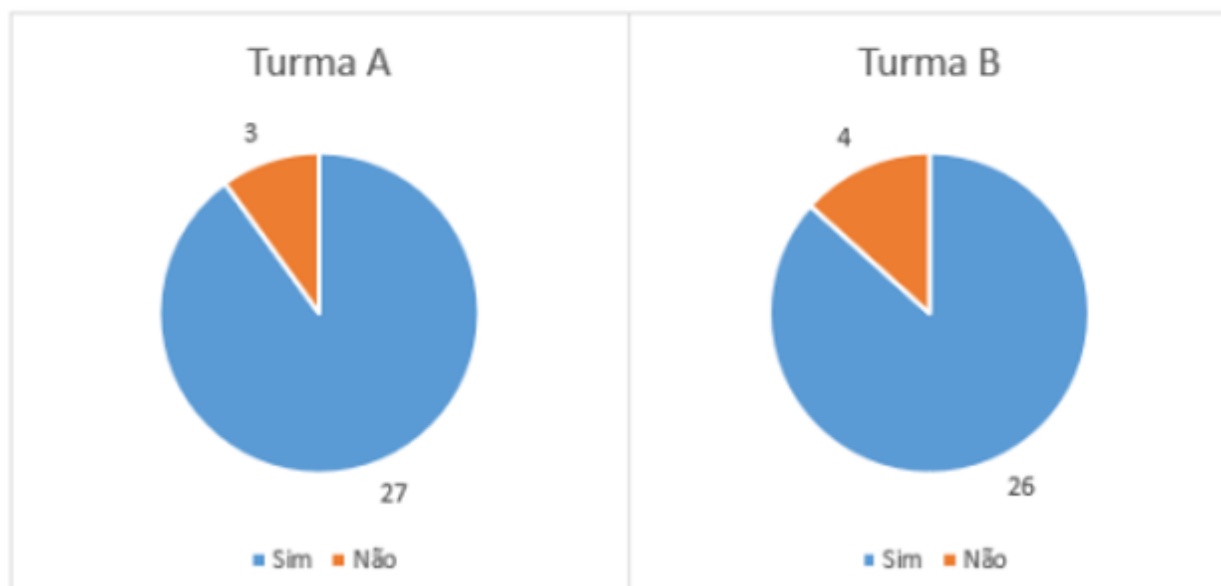


Fonte: Rocha, Gonzaga e Santos (2019)

Com base em uma observação do gráfico 2, entende que os estudantes conseguiram assimilar de forma mais natural os conteúdos ensinados em sala, a partir de exemplos expostos nas letras das músicas trabalhadas. Segundo Rocha, Gonzaga e Santos (2019, p. 16), “os alunos viram mais sentido nas questões gramaticais quando representadas em contextos reais de uso. durante as aulas que eles copiavam em seus cadernos esses exemplos e repetiam diversas vezes, mostrando empenho em aprender”.

Gráfico 3 – Feedback dos estudantes sobre a motivação sobre o conteúdo com a utilização de músicas

Gráfico 5 – Durante o desenvolvimento das atividades, você se sentiu mais motivado a participar das aulas?



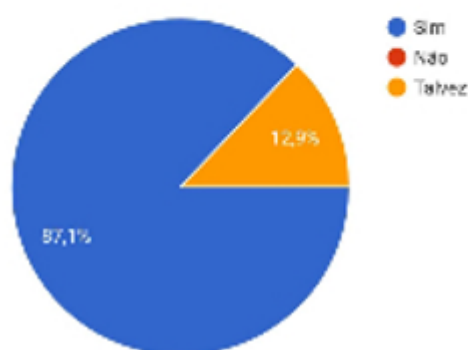
As estratégias de ensino por meio da música configuram um processo de aprendizagem lúdico, levando os estudantes a leveza e desprendimento da rotina de cadernos e livros, somente. Pelo gráfico, percebe-se que os estudantes em sua maioria, sentiram-se motivados a participação, demonstrando a viabilidade da utilização deste recurso nas aulas.

Já o estudo de Cunha, et al (2017), menciona a utilização de paródias enquanto recurso de ensino e aprendizagem, sendo este um gênero musical muito utilizado para a memorização e associação dos conteúdos trabalhados.

Gráfico 4 – Feedback dos estudantes com relação ao uso de paródia

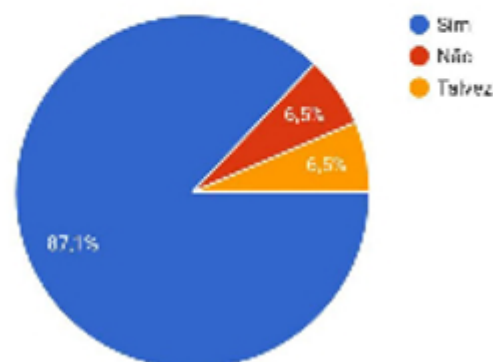
Você gostou da didática da professora, de trabalhar com a paródia como método de aprendizagem, na sala de aula?

31 respostas



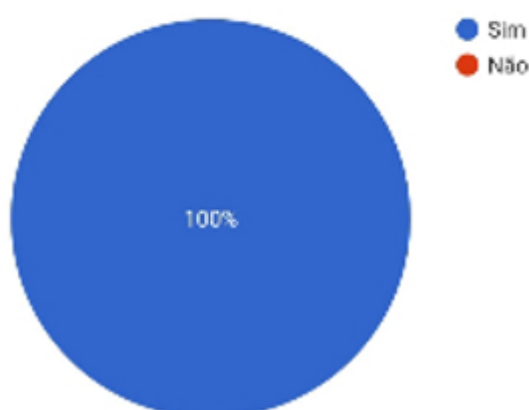
Você aprendeu com esse método?

31 respostas



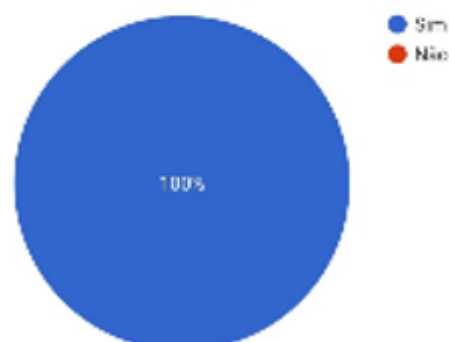
Achou interativo, lúdico?

31 respostas



O trabalho foi feito desenvolvido, para obter um trabalho em grupo, isso ocorreu na sua equipe?

31 respostas



Fonte: Cunha et al (2017)

O estudo dos autores apresenta alguns gráficos em conjunto, indo de encontro com os demais autores citados neste estudo, em que a maioria dos resultados obtidos foi amplamente satisfatório, uma vez que a música foi apontada como um recurso de aprendizagem facilitador e dinâmico, que leva os estudantes a maior empenho, consequentemente, maiores índices de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Com base na realização desse trabalho, fica evidente as contribuições que a música agrega no processo de ensino e aprendizagem, especialmente das crianças que se encontram em período de formação em diferentes aspectos. A música, tem em sua essência aspectos acolhedores, quais permitem que as crianças se entreguem aos processos sem muita insistência, visto que se torna naturalmente atrativo.

Por meio da utilização da música em sala de aula, os estudantes aprendem de maneira lúdica, não prendendo-se a rotina da sala de aula, mas se dedicando a aprendizagem da letra e os elementos que nela compõe, acabando por adquirir conhecimentos. É neste cenário que cabe aos professores inovar em suas metodologias de ensino, buscando canções que se alinhem aos conteúdos ofertados, oportunizando processos inovadores e diversificados.

No entanto, fica clara a necessidade da escola em inovar em seus métodos, especialmente na capacitação de seus docentes para a incorporação de tais recursos, visto que a música aponta enorme potencial para o desenvolvimento da socialização, criatividade e autonomia dos estudantes, garantindo assim que a aprendizagem seja consolidada, bem como os estudantes tenham prazer de frequentar as salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

CUNHA, J.; SANTOS DE OLIVEIRA, C. V; Rodrigues, A. M.; Menezes Barbosa, A. C. **Uso de paródias como proposta no ensino de química orgânica**. 59º Congresso Brasileiro de Química: 2019.

FERREIRA, Maria Silvana Gomes. **A influência da música para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-influencia-musica-para-desenvolvimento-crianca-na-educacao-infantil.htm> Acesso em 20 jan. 2022.

ISAIA, Tatiane Peixoto. **Linguagem Musical na Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular**. Impare Educação, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ª ed. p.43 e 44.

MARQUES, Maria Rosa Moreira Vieira. et al. **A importância da linguagem musical na Educação Infantil**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, Nº 198, Noviembre de 2014.

MARTINS, Cláudia Araujo. **Os Benefícios da Música na Escola: O Trabalho Desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Elisa Maria Paias Messon**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 02, Ano 02, Vol. 01. pp 114-136, Maio de 2017.

OLIVEIRA, Luciana Simões de. **A importância da música na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-musica-na-educacao-infantil.htm#:~:text=No%20per%C3%ADodo%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20a,linguagem%20e%20da%20express%C3%A3o%20corporal>. Acesso em 20 jan. 2022.

ROCHA, Guilherme Magri da; GONZAGA, Rosiane Maria; SANTOS, Áleff Ribeiro dos. **A música como ferramenta motivacional na aprendizagem de língua inglesa**. R. Letras, Curitiba, v. 21, n. 35, p. 01-23, jul./dez. 2019.



10.48209/978-65-89949-75-R

CAPÍTULO 12

O QUALIFICATIVO VILA NA MICROTAPONÍMIA LUDOVICENSE: O QUE MEMORIZAM OS TOPÔNIMOS COMPOSTOS PELA LEXIA VILA?

Maria Ribamar Lopes dos Santos Andrade

Heloísa Reis Curvelo

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos linguísticos o léxico é entendido como o conjunto de palavras de uma língua, com a finalidade de nomear os seres e coisas do meio social. Com a característica de transmissão entre gerações, é por meio da linguagem que o indivíduo exerce a competência de exprimir emoções e ideais. Assim, a herança lexical constitui um verdadeiro arcabouço histórico, fazendo ecoar reflexões e experiências de um povo. A esse campo linguístico, dá-se o nome de Lexicologia.

Dentro do campo da linguagem, a Onomástica se integra à Lexicologia como parte que estuda os nomes próprios - resgata a história contida por trás dos nomes. Segundo Vasconcellos (1931) a Onomástica divide-se em: *i)* Antroponímia ou estudo dos nomes de pessoas e seus sobrenomes; *ii)* Panteonímia ou estudo dos vários nomes que não sejam de antropônimos e nem topônimos e; *iii)* Toponímia, ou estudo do nome de lugares, isto é, os topônimos. Para esta pesquisa nos direcionamos ao campo da Toponímia que é dividido em Macrotoponímia – quando se ocupa de locais de grande porte – Microtoponímia – áreas de pequeno porte.

A Toponímia (do grego, *topos* - lugar, *onoma* - nome) constitui um verdadeiro registro, tanto histórico quanto sociocultural, pois guarda toda uma riqueza que o nome carrega consigo. De acordo com Dick (1990, p. 35), “a Toponímia é um imenso complexo línguo-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não exclusivamente”, dessa forma, não é uma ciência neutra, pois considera conceitos históricos, sociológicos, culturais e geográficos.

Dessa forma, este estudo se insere no âmbito das pesquisas toponímicas, mas especificamente, retrata acerca da microtoponímia de São Luís com o intuito da investigação acerca da motivação de topônimos ludovicenses em cuja formação figura o qualificativo vila – Vila 07 de Setembro, Vila Brasil, Vila Cruzado, Vila

Fialho, Vila Menino Jesus de Praga, Vila Regina, Vila Roseana, Vila União – com a finalidade de demonstrar quais foram suas causas denominativas e fatores linguísticos e/ou extralinguísticos que influenciam no processo de formação dos nomes dos bairros.

Além disso, pesquisar os fatores linguísticos e extralinguísticos que deixaram marcas na formação de topônimos ludovicenses em cuja formação figura o qualificativo vila, com o intuito de comprovar a motivação toponomástica dos nomes de bairros, tendo como parâmetro as taxas de natureza física e antropológico-cultural propostas por Dick (1990).

Pode-se dizer, que a pesquisa de Iniciação Científica fundamentada no plano de estudo O qualificativo vila na microtoponímia ludovicense: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila?, é relevante porque, ao ser feita a investigação da motivação toponímica dos bairros, se está fazendo conhecer dados identitários, próprios, particulares aos ludovicenses/maranhenses, pois os topônimos testemunham e registram as mais diversas informações.

O TOPÔNIMO

O topônimo, objeto de estudo da Toponímia, não pode ser visto como um elemento aleatório, criado sem motivação, ou até mesmo como um simples ato de nomear o lugar. Deve ser visto como um baú repleto de historicidade que nos leva a entender a narração da localidade. Tendo em vista que, “atrás dos nomes de lugares escondem-se pessoas ou grupos que os inventam, decretam, aceitam, rejeitam ou mudam” (SEEMAN, 2005, p. 220).

Diante dessa perspectiva, o topônimo está intimamente relacionado ao dia a dia dos moradores que residem ou já residiram no lugar ou em sua proximidade, estando sujeito às alterações do tempo, ou até mesmo ao desaparecimento do seu significado real. Ademais, é válido destacar que os topônimos não nascem por acaso, mas sim de forma motivada. Como ressalta Curvelo-Matos:

Entendemos ser o topônimo uma unidade do léxico que possui conteúdo semântico e referencial, ou seja, o topônimo não é apenas uma denominação que dada localidade tem para indicar o endereço de uma pessoa, mas o elemento local que nos permite conhecer os fatores sociais que permearam a habitação de uma dada localidade (CURVELO-MATOS, 2014, p. 42-43).

Seguindo essa linha de pensamento, afirma-se ainda, que o topônimo não é intacto ou estanque, pois pode sofrer Alterações Toponímicas - ATs, tornando, dessa forma, o nome do lugar um verdadeiro resultado da experiência humana. A respeito disso, Carvalhinhos (2002/2003, p. 173) assevera que:

Assim como um fóssil descoberto pela paleontologia, o maior ou menor grau de “descoberta” ou “achado valioso” depende da antigüidade do nome cristalizado em determinado momento da oralidade (termo utilizado: cristalização); Rostaing denominava fossilização do fenômeno. Descrevesse, assim, a tendência conservadora do topônimo.

Sendo assim, a nomeação do ambiente relata muito da nossa realidade e se relaciona com o que nos rodeia. Entender a motivação toponímica dos topos, como parte fundamental na construção de uma sociedade, nos leva a pensar que atribuímos muito da nossa cultura e identidade ao ambiente em que vivemos. O local nomeado nos remete a algo distinto, diferenciado dos demais, e isso nos permite conhecer aspectos da vida psíquica, social, cultural e espiritual de um povo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que diz respeito às técnicas para a coleta de dados, para este estudo foi feita: a delimitação do *corpus* através do Mapa Temático dos Bairros e Arruamento de São Luís (PREFEITURA, 2012); a pesquisa de campo com gravação de entrevistas com moradores que conheçam a história do bairro, sua motivação toponímica, entre outras informações; consulta teórica bibliográfica em livros, teses, dissertações, artigos, especialmente nos campos da dialetologia/toponímia, que favoreçam a análise dos dados obtidos; análise das informações obtidas através da elaboração de um texto descrito sobre o topônimo, seguindo o questionário

toponímico. A respeito da pesquisa de campo, durante o período da pandemia do COVID - 19, não foi possível realizar inquéritos na Vila Menino Jesus de Praga, Vila Regina e Vila Roseana.

É importante ressaltar que não há um acervo bibliográfico a respeito dos topônimos, por isso, para esta investigação os moradores dos bairros elencados são vistos como verdadeiras fontes históricas, uma vez que são os únicos conhecedores das singularidades. Além dessas características, podem dispor de informações acerca da localidade, pois acompanham o desenvolvimento do bairro ou até mesmo, por ter nascido lá, são participantes ativos da comunidade em que estão estabelecidos. Seguindo essa perspectiva, os moradores dos bairros são previstos como possíveis informantes ideais.

Perfil dos informantes

No que se refere à entrevista aos moradores dos bairros, nesta investigação, levou-se em consideração o seguinte perfil: *i)* tempo de moradia no bairro, isto é, ser um dos primeiros moradores ou conhecer a história da localidade; *ii)* ter participado ou participar de manifestações, artísticas, culturais, religiosas, ou quaisquer outros; *iii)* ser, referencialmente, atuante em grupos ou associações de moradores (presidente de associação, secretário, líder comunitário).

Instrumentos para coleta de dados

A presente pesquisa utiliza, para obtenção dos dados *in locus*, com os moradores das localidades inqueridas, um questionário toponímico. Esse instrumento foi aplicado no dia de visita aos informantes dos bairros. Consta de duas partes: ficha do morador com seus dados (nome/apelido, endereço na localidade, ocupação, idade e tempo de moradia) e as perguntas onze perguntas que dizem respeito à história, à motivação toponímica, elementos referentes à estrutura básica do bairro, acontecimentos particulares como o folclore local. Além disso,

outros dados complementares- fotos, mapas, plantas, histórico, certidão, conta de água e energia - que comprovem a criação do bairro ou outro dado almejado, como variação toponímica, oficialização do topônimo pela comunidade ou pela Prefeitura.

Para a organização das informações de cada um dos microtopônimos/nomes de dos bairros, foi elaborado um texto descritivo seguindo a ordem da ficha léxico-toponímica adaptada de Curvelo-Matos (2014) em que contém as seguintes informações: *i)* o nome do topônimo; *ii)* localização geográfica do topônimo pesquisado; *iii)* a motivação toponímica de ordem física ou antropocultural que serve de classificação ao topônimo; *iv)* nota linguística sobre o topônimo; *v)* nota histórica que evidencia acontecimentos particulares da localidade e; *vi)* nota enciclopédica, que traz, quando há, informações adicionais sobre o topônimo que está sendo estudado.

RESULTADOS

Como já dito anteriormente, o objetivo geral desta investigação foi pesquisar a motivação toponomástica de topônimos ludovicenses em cuja formação figura o qualificativo vila – Vila 07 de Setembro, Vila Brasil, Vila Cruzado, Vila Fialho, Vila Menino Jesus de Praga, Vila Regina, Vila Roseana, Vila União – com a finalidade de demonstrar quais foram suas causas denominativas. Para tanto, foi elaborado um texto descritivo que contempla as informações toponímicas coletadas dos cinco topônimos.

Vila 07 de Setembro

O Topônimo 07 de Setembro possui esse nome porque foi fundado em 07 de setembro, data em que se comemora a Independência do Brasil, como afirma Luz, M. (2020) “porque ela foi fundada no dia 07 de setembro mesmo no dia da independência”. Nesse sentido, o topônimo Vila 07 de Setembro como um cro-

notopônimo, conceituado por Dick (1990, p. 359) como “os topônimos relativos a datas ou efemeridades históricas, de âmbito regional ou local”. E por uma ocupação espontânea iniciou-se o processo de fundação da Vila 07 de Setembro, segundo a informante Luz, que já conta com 27 anos de moradia na vila.

Vila Brasil

Acerca da motivação toponímica da Vila Brasil há três explicações distintas, a primeira advém do pau cor de brasa, conhecido como pau – brasil, a segunda provém do nome de um político, e por fim a ideia de que decorre de um evento esportivo ocorrido no período da ocupação. Sendo assim, levamos em consideração a homenagem ao nome da nossa pátria, ao Brasil. Para Dick (1990, p. 362) “topônimos relativos a agrupamentos étnicos, a cidades, países, regiões, continentes, ou indicativos de procedência geográfica, foram agrupados sob a designação genérica de etnotopônimo”. Dessa forma, temos o nome de bairro cuja motivação é de natureza antropocultural.

O primeiro informante, Costa, L. C. (2019) pressupõe que estaria em um pau cor de brasa, pau – brasil, ainda existente no início da ocupação: “Ah, não quando eu cheguei aqui já tinha um ano antes. Já achei com esse nome Vila Brasil. Não sei se é porque tinha um pau cor de brasa”. Em segundo plano, Carvalho, R. R. (2019), com um arsenal de histórias do bairro, apresenta uma explicação distinta. Afirma ter procedido do nome de um político, no entanto o informante não recorda seu nome.

E por fim, Nascimento, L. P. (2019), assim como Carvalho, R. R. (2019), conta também com um baú de histórias, já que reside no lugar desde 1987. De forma distinta, retificou as informações anteriores e afirmou estar à motivação em um evento esportivo ocorrido no período da ocupação: “Eu sei, porque na época do jogo eles acharam por bem colocar esse nome. E para completar a gente tem também a nossa padroeira também que é Nossa Senhora Aparecida.”

Vila Cruzado

A Vila Cruzado possui esse nome porque foi fundada em 1986, ano em que foi lançado o Plano Cruzado pelo então Presidente da República, José Sarney de Araújo Costa. Dessa forma, podemos afirmar que o topônimo Vila Cruzado é oriundo do fato histórico social do Brasil. Dessa forma, podemos classificar o topônimo Vila Cruzado como um historiotopônimo, já que para Dick (1990, p. 356) “os movimentos de cunho histórico social corporificam os historiotopônimos”.

A fundação da Vila Cruzado na década de 1986, não é tão diferente do que se passou em uma boa parcela dos bairros da cidade de São Luís, pois se deu através de uma ocupação espontânea. Segundo Silva, C. (2020), moradora há 30 anos da localidade, a motivação toponímica do da vila decorre de um fator econômico que muito influenciou em mudanças no Brasil, o Plano Cruzado. Silva, C. (2020) afirma que “o bairro ele foi dado início né, em 1986. Foi no ano do Plano Cruzado, por isso que ele recebeu esse nome. Aí desde então tem esse nome, né. Aí em março agora ele fez trinta e quatro anos, no nosso bairro”.

Ainda sobre o período da fundação da Vila Cruzado, Silva, C. (2020) diz que contou com a colaboração de uma ordem religiosa de freiras da Igreja Católica local, assim, a informante esclarece que “tem a questão das irmãs terem ajudado a busca dessa implantação no nosso bairro”. E foi uma boa quando elas vieram pra cá”. Em relação aos moradores integrantes da formação inicial da Vila Cruzado, há destaque para o casal Sueli e Benício, que mesmo não fazendo parte da Associação dos Moradores, sempre estiveram à frente da resolução de possíveis problemas como a falta de água.

Vila Fialho

A respeito da motivação toponímica, a Vila Vicente Fialho chama-se assim porque os primeiros moradores homenagearam o prefeito da época, Vicente Calvalcante Fialho, indicado à prefeitura de São Luís pelo governador José Sarney. Com base nessa afirmação, se tem o nome de bairro cuja motivação é de natu-

reza antropocultural. Para Dick (1990, p. 285) “os antropotopônimos são topônimos constituídos a partir dos designativos pessoais, sejam em prenomes ou em apelidos de família, combinadamente ou não”. Neste caso, o topônimo escolhido homenageia o nome de uma pessoa que teve relação com São Luís de forma direta.

O processo de ocupação da Vila Fialho começou através do deslocamento dos moradores de rua que estavam no bairro Alemanha, e como a prefeitura precisava da área livre para iniciar a obra da atual Avenida dos Franceses, todos que estavam em situação de vulnerabilidade social, ganharam um pequeno lote de terra onde atualmente é a Vila Fialho. Essa informação foi confirmada por Lopes. V. D. (2019), moradora que chegou ao bairro no seu segundo ano de existência, contando já 49 anos de moradia e dita pelos moradores como uma verdadeira fonte de informações. Ela ressalta que “porque o prefeito era o Vicente Fialho e ele queria tirar um povo lá da Alemanha para fazer a Avenida dos Francês e ele veio e comprou um sítio grande e trouxe aqueles pessoal que morava, não tem aquele pessoal que mora desencontrado na rua?”.

Por meio da fala dessa moradora, pode-se afirmar sobre o topônimo Vila Fialho: homenageia Vicente Fialho, gestor de São Luís, na época da fundação do bairro; assim que os moradores começaram a chegar naquela área, lá era apenas um sítio; o topônimo não é apenas o registro de um nome, mas sim, um verdadeiro arcabouço histórico das peculiaridades do lugar.

Vila União

Para um bairro tão pequeno com apenas uma rua, qual acontecimento teria motivado os moradores escolher esse topônimo de Vila União? A Vila União chama-se assim porque no início do processo de ocupação espontânea do lugar, os moradores se uniram a fim de que nenhum órgão ou entidade os tirasse de lá. Isso é ratificado por Silva, C. (2020) quando explica que “na verdade aqui isso aqui foi uma invasão e as pessoas que vieram pra cá para segurar o terreno se uniu e acabou dando certo no final. A prefeitura legalizou todo mundo aqui, e todo mundo é legalizado. Documento das casas tá tudo dentro da lei”.

Dessa forma, temos o nome de um bairro cuja motivação é de natureza antropocultural, caracterizando um animotopônimo. Para Dick (1990, p. 351) “é o que ocorre com “a categoria dos animotopônimos, por exemplo, que encerra os topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano cuja matéria-prima”. Sendo assim, o topônimo Vila União se refere aos sentimentos humanos de sobrevivência, de coletividade, já que se relaciona com a ideia de se unir aos outros como forma de resistência e luta por um dos mais valiosos bens do Homem, a moradia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os itens que compõem este capítulo chave do nosso relatório das pesquisas de Iniciação Científica, segue um quadro ilustrativo/sintético de nossas descobertas a respeito dos microtopônimos selecionados para a investigação considerando, prioritariamente, os três objetivos previstos no plano de pesquisa intitulado “O Qualificativo Vila na Microtoponímia Ludovicense: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila?”.

Quadro 1 – Síntese dos Topônimos Pesquisados

TOPÔNIMO	CLASSIFICAÇÃO	MOTIVAÇÃO
Vila 07 de Setembro	Cronotopônimo	Referência à comemoração da Independência do Brasil, ex-colônia de Portugal.
Vila Brasil	Etnotopônimo	Referência ao nome da nossa Pátria.
Vila Cruzado	Historiotopônimo	Referência ao Plano Cruzado.
Vila Fialho	Antropotopônimo	Homenagem ao Prefeito da época Vicente Fialho.
Vila União	Animotopônimo	Referência à solidariedade e amizade dos moradores ao se unirem para ter um teto/posse da terra.

Fonte: autoras

Após o término da pesquisa, ficou constatado que os topônimos Vila 07 de Setembro, Vila Brasil, Vila Cruzado, Vila Fialho, Vila União apresentam em sua formação onomástica elementos de natureza antropocultural que memorizam na Toponímia de São Luís a homenagem a políticos (Vila Fialho), ao nome da nossa Pátria (Vila Brasil), à Independência do Brasil de Portugal (Vila 07 de Setembro), ao aspecto de nossa economia (Vila Cruzado) e à solidarização das pessoas ao somarem forças para fixarem suas moradias, ter um teto (Vila União). Diante de tudo o que foi afirmado, acredita-se que esta pesquisa contribuirá com material bibliográfico para pesquisadores e a quem tiver a curiosidade de conhecer topônimos em cuja motivação onomástica figura o elemento *vila*. Nesse sentido, estudos como este são fundamentais para conhecer e valorizar elementos locais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Raimundo Rodrigues. Inquérito sobre o bairro Vila Brasil. [Entrevista cedida a] Maria Ribamar Lopes. São Luís, 15 out. 2019. 1 arquivo. Mp3. Entrevista concedida para a pesquisa **O qualificativo vila na microtoponímia ludovicense**: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila? São Luís, 2019.

COSTA, Leonardo Corrêa. Inquérito sobre o bairro Vila Brasil. [Entrevista cedida a] Maria Ribamar Lopes. São Luís, 15 out. 2019. 1 arquivo. Mp3. Entrevista concedida para a pesquisa **O qualificativo vila na microtoponímia ludovicense**: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila? São Luís, 2019.

CURVELO, Heloísa Reis. **Topônimos Maranhenses**: testemunhos de um passado ainda presente. 282p. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) Disponível: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6115/1/2009_dis_hrcurvelo.pdf Acesso em: 7 set. 2020.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis. **Análise Toponímica de 81 topônimos de bairros de São Luís /MA**. 2014. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8930/1/2014_tese_hrcurvelo.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990. 387 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. v. 5.0. Curitiba: Editora Positivo, 2004.
- HOUAISS, Antonio et al. **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IMIRANTE.COM. **Pesquisa para identificar ruas e avenidas de São Luís**. Disponível em: <http://imirante.com/sao-luis/noticias/2008/08/15/pesquisa-para-identificar-ruas-e-avenidas-de-sao-luis.shtml>. Acesso em 15 de agosto de 2019.
- LOPES, Val Divina. Inquérito sobre o bairro Vila Vicente Fialho. [Entrevista cedida a] Maria Ribamar Lopes. São Luís, 11 nov. 2019. 1 arquivo. Mp3. Entrevista concedida para a pesquisa **O qualificativo vila na microtoponímia ludovicense**: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila? São Luís, 2019.
- LUZ, Maria da. Inquérito sobre a Vila 07 de Setembro. [Entrevista cedida a] Maria Ribamar Lopes. São Luís, 01 jan. 2020. 1 arquivo. Mp3. Entrevista concedida para a pesquisa **O qualificativo vila na microtoponímia ludovicense**: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila? São Luís, 2019.
- NASCIMENTO, Lúcia Pereira. Inquérito sobre o bairro Vila Brasil. [Entrevista cedida a] Maria Ribamar Lopes. São Luís, 15 out. 2019. 1 arquivo. Mp3. Entrevista concedida para a pesquisa **O qualificativo vila na microtoponímia ludovicense**: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila? São Luís, 2019.
- PREFEITURA DE SÃO LUÍS. Instituto da Cidade, Pesquisa e Planejamento Urbano e Rural – INCID. **Mapa Temático dos Bairros e Arruamento de São Luís**. Escala numérica aproximada de 1: 40. 000. São Luís: INCID, 2012.
- SILVA, Claudiane da. Inquérito sobre o bairro Vila Cruzado. [Entrevista cedida a] Maria Ribamar Lopes. São Luís, 27 abril. 2020. 1 arquivo. Mp3. Entrevista concedida para a pesquisa **O qualificativo vila na microtoponímia ludovicense**: o que memorizam os Topônimos compostos pela lexia vila? São Luís, 2019.
- VASCONCELOS. José Leite de. **Ópusculos**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade, v. 3, 1931.



10.48209/978-65-89949-75-0

CAPÍTULO 13

DO ÓLEO AO SABÃO: OFICINA ECOLÓGICA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA COMUNIDADE ESCOLAR ARTUR RAIMUNDO FARIAS, GUIMARÃES-MA

Vitor Rafael Cardoso Neto

Paula Oliveira Santos

Raysa Valéria Carvalho Saraiva

INTRODUÇÃO

Problemas socioculturais e econômicos, tais como o acúmulo de resíduos sólidos nos impõe ao exercício reflexivo sobre como nos comportamos frente à problemática da questão ambiental, exigindo a percepção de como ela afeta as nossas relações, tanto de cunho interpessoal como as que temos com o mundo.

Esta prática reflexiva se faz necessária à medida que o mundo não diz respeito apenas ao lugar que habitamos, mas também com o qual nos relacionamos e nos defrontamos, como alegam Dickmann e Carneiro (2021), onde estabelecemos um mundo cultural — universo de compartilhamento de significados (HALL, 2016) — no qual construímos nossa História. Nesta perspectiva, a educação exerce um papel fundamental, pois no processo educativo que os indivíduos se socializam em uma dada cultura e formam suas identidades, sendo possível fomentar elementos e noções que possibilitem a compreensão da totalidade e complexidade dos vínculos existentes entre homem e natureza (CALLEFFI, 2004, BRITO, 2012).

Trata-se, portanto, de uma questão que as instituições de ensino não podem negligenciar, devido à natureza do papéis institucionais e culturais que desempenham, que no contexto atual de degradação ambiental englobam uma gama maior de sentidos sobre o que é educar. Cada vez mais tornou-se necessário que essas instituições estabeleçam laços de proximidade com as comunidades onde estão inseridas e passem junto a elas construir respostas, mesmo que a nível local, para os desafios sociais e ambientais, soluções estas que podem ser promovidas pela Educação Ambiental (BRITO, 2012). Este pode ser entendido como um processo participativo que deve envolver toda comunidade escolar, um processo de conscientização na busca de valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o meio ambiente e todas as formas de vida (CARVALHO, 2001, LOUREIRO; VIEGAS, 2013).

Desse modo, no âmbito educacional os discentes e comunidade escolar são levados a analisar criticamente o princípio antropocêntrico, o qual tem levado a destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies, o que agrava a situação da biodiversidade e do próprio meio no qual a vida social ocorre. Por isso, as iniciativas que partem da Educação Ambiental (EA) contribuem para a superação da díade sociedade e natureza, ao problematizá-la, evidenciando que “toda ação social é também ambiental, visto que toda ação humana está sempre conectada com o mundo”, num processo claro de interdependência (DICKMANN; CARNEIRO, 2021, p.16).

Segundo a Política Nacional de Resíduos Sólidos, instituída pela lei nº 12.305/10, o óleo de cozinha é classificado como resíduo sólido, por ser resultante de atividades humanas e não ser de viável descarte em redes de esgoto ou corpos d’água (BRASIL, 2010). Em vista disso, a produção do sabão ecológico, surge como uma boa alternativa para a reciclagem do óleo de cozinha usado em frituras, reinserindo-o na cadeia produtiva, uma vez que, ao ser descartado de forma inadequada, pode causar entupimento de canalização, formação de odores, contaminação dos lençóis freáticos, diminuição do oxigênio na água, comprometimento da vida aquática, impermeabilidade no solo e, conseqüentemente, enchentes (LEFF, 2001, NOVAES *et al.*, 2014, SILVA; BRAZ; PINHEIRO, 2017). Com o reaproveitamento do óleo, promove-se a preservação ambiental retirando do solo produtos químicos altamente tóxicos que podem causar danos irreparáveis e nocivos ao ambiente (SILVA; BRAZ; PINHEIRO, 2017).

Devido ao seu potencial educativo, a prática da oficina de sabão ecológico pode ser usada como ferramenta pedagógica em várias áreas, em especial na promoção da contextualização do ensino de Ciências na educação básica (YAMAGUCHI, 2021). Isto posto, este trabalho tem por objetivo retratar a produção do sabão ecológico a partir do óleo usado em frituras domésticas pelos familiares

dos alunos e demais membros da comunidade escolar da Unidade de Educação Básica Artur Raimundo Farias, a partir de agora UEBARF, sensibilizando toda a comunidade escolar e civil para a prática do reuso, reaproveitamento e reciclagem de determinados resíduos domésticos.

O projeto foi desenvolvido no ano letivo de 2019, durante quatro semanas. A metodologia adotada para a execução da oficina de produção de sabão ecológico partiu da pesquisa de campo, coleta de óleo usado nas casas dos alunos, e concomitante exposição e diálogo nas aulas de Ciências Naturais acerca de reações químicas e de seus efeitos sobre o meio ambiente. A isto somou-se ainda a inserção da oficina em uma Gincana entre as turmas e o envolvimento da comunidade do entorno da escola, onde foi possível perceber maior envolvimento entre os alunos e a comunidade civil, mobilização da comunidade escolar e uma significativa atenção dos alunos e da população local nos debates sobre o meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

Caracterização do material de estudo

A pesquisa foi desenvolvida na UEBARF, localizada no município de Guimarães – MA. A princípio a Unidade de Ensino era denominada Escola Reunida Maria Firmina dos Reis, nome em homenagem a primeira professora a fundar uma escola mista para meninos e meninas e primeira mulher a passar em um concurso público como professora no Maranhão (ADLER, 2017). No ano de 2005, a Escola recebe o nome de Unidade Integrada Artur Raimundo Farias, obtendo seu registro no Ministério da Educação. Tal denominação foi em homenagem ao primeiro músico e intelectual da Comunidade. A escola atende toda a Educação Infantil e Ensino Fundamental, todos na modalidade presencial. Atualmente a UEBARF possui cerca de 257 estudantes matriculados, oriundos da comunidade local e dos povoados vizinhos, crianças e adolescentes de família carentes que na sua maioria vivem da pesca artesanal e da agricultura familiar.

Descrição das etapas do projeto

Foi feito um levantamento bibliográfico para compreender os conceitos acerca da EA no contexto escolar, e conhecer determinados projetos de produção artesanal do sabão ecológico, a partir do óleo usado em frituras domésticas.

Etapa 1 – “REAÇÃO QUÍMICA DO SABÃO COMUM” - nesse momento, na própria sala de aula, os alunos do 9º ano, – através de exposição e diálogo acerca dos conteúdos de reações químicas na disciplina de Ciências Naturais – conheceram a reação de saponificação e propriedades presentes no óleo vegetal. Concluído a parte teórica, a turma foi dividida em três grupos para que coletassem 2L de óleo por grupo e armazenassem em garrafas pets, durante uma semana.

Etapa 2 – “ÓLEO EM SABÃO” – o professor aplicou a oficina de produção do sabão ecológico com os alunos do 9º ano (QUADRO 1), relembando os conteúdos aprendidos em sala de aula, as reações que estavam acontecendo naquelas etapas, bem como os efeitos negativos que esses resíduos causam no ambiente em que é descartado.

Quadro 1 – Ingredientes e modo de preparo do sabão ecológico a base de óleo de fritura.

REAGENTES E MATERIAIS

- 1L de água
- 2L de óleo de cozinha (coado);
- 500g de hidróxido de sódio (NaOH), popularmente conhecido como soda cáustica.
- 300mL de amaciante ou Detergente e sabão em pó (essência - a critério);
- Bastão de madeira e formas;
- 01 funil e 01 lã de aço.

MODO DE PREPARO

- Coloque a água para ferver a aproximadamente 70° Celsius.
- Coe o óleo usado com a lã de aço;
- Antes de levantar fervura, retire do fogo e adicione a água à soda cáustica;
- Misturados, os dois ingredientes, espere, sempre mexendo, até que a soda derreta.
- Depois que a soda cáustica estiver dissolvida, adicione o óleo de cozinha;
- Continue mexendo até a mistura ficar homogênea e densa.

Pode acrescentar um pouco de sabão em pó, que ajuda a formar espuma, sabão líquido ou amaciante, que deixa cheiroso e mais macio.

Mexa a mistura entre 30 e 45 minutos, até que a mistura fique bem densa.

Depois de pronto, despeje o produto nas formas de plástico.

Leve para o sol e espere secar. Ele fica consistente em torno de dois dias.

Aguarde de 10 a 20 dias para utilizá-lo.

ATENÇÃO: -Usar EPI's necessários para manusear a soda cáustica;

- Misturar os ingredientes em vasilha plástica, mantendo distância da vasilha.
- Use colher ou bastão de madeira para mexer.

Fonte: ZELADA e AIDAR (2016 - Adaptado)

Etapa 3 – “CAÇA AO ÓLEO DE COZINHA USADO” – com boa aceitação, a oficina foi inserida na Gincana Ecológica da semana do meio ambiente que acontecia na escola, como bateria de coleta do óleo usado (coletado por todos os alunos do 6º ao 8º ano).

Etapa 4 – “EU SOU O CIENTISTA” – Com a conclusão da coleta os alunos do 9º ano ministraram a oficina por grupo, aos demais alunos, seguindo a divisão estabelecida na primeira aula. No final de cada oficina, foram divididas as equipes que seriam responsáveis pela logística do sabão no período de secagem (Figura

1a), tais como colocar as barras em ambiente aberto no início do horário de aula e retirar antes do encerramento do turno (Figura 2a).

Figura 1 – Em a) preparação sabão para secagem em forma plástica e em b) barras do sabão recolhidas e finalizadas.



Fonte: Os autores.

O projeto teve sua socialização com essas Oficinas durante a Semana de Meio Ambiente. Na ocasião, foram apresentadas as barras de sabão confeccionadas nas oficinas dentro da escola, posteriormente distribuímos exemplares do produto, com as devidas instruções para o uso correto do produto. A maior parte das barras de sabão ecológico ficaram na escola para limpeza do prédio.

Discussão teórica

Ao propor a formação de cidadãos capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida, a EA também trabalha as relações complexas de causa e efeito da antropização nesse ciclo de engajar-se na prevenção e solução de problemas socioambientais e, desse modo, criar formas de existências mais justas e sincronizadas para o equilíbrio sustentável do planeta (MMA, 2005).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (2015, p.57), é finalidade da Educação assegurar o preparo dos indivíduos para o exercício da cidadania. Desse modo, é obrigatoriedade das escolas manter a EA presente em todos os níveis da educação, não constituindo seus ensinamentos em uma disciplina específica, uma vez que a temática ambiental perpassa por todas as disciplinas ministradas na Educação Básica, Superior, bem como a educação do campo e a educação de jovens e adultos (MMA, 2005).

Sendo a escola o ambiente formal de promoção da EA, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 2001), o trabalho dessa temática deve ser desenvolvido para ajudar os estudantes a tomarem consciência global das questões relacionadas ao meio ambiente, para que possam ser agentes ambientais sensibilizados para os valores referentes à proteção e melhoria do meio. Para tanto, é importante a contribuição da escola na manutenção e incentivo dos estudantes por meio de projetos que levem os alunos a atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental.

Há vários projetos a nível nacional, estadual e regional que buscam a promoção da EA dentro das escolas, a exemplo, têm-se a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida/Com-Vida. Esta é uma forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, realizada pelo Ministério do Meio Ambiente, a qual busca criar conselhos de meio ambiente nas escolas, a partir de reuniões estudantis conhecidos como Círculos de Aprendizagem e Cultura, na qual os alunos são os próprios articuladores de ações que promovem o desenvolvimento sustentável dentro e fora da escola (BRASIL, 2012).

Os projetos para reciclagem do lixo são comuns e muito ainda pode ser feito com os vários tipos de resíduos sólidos. Um exemplo, são os projetos de reciclagem do óleo de cozinha usado nas frituras domésticas. A saber Paiva *et al.* (2021) desenvolveram um trabalho interdisciplinar em uma escola pública de Timon (MA) a fim de averiguar os conhecimentos dos alunos sobre os resíduos sólidos e desenvolver um manual prático para produção de sabão artesanal

a partir do óleo de cozinha. Idalino; Costa; Silva (2021) relatam que projetos de produção do sabão ecológico ocorrem com frequência em uma escola do Ensino Fundamental do município Arapiraca (AL), e tais práticas têm contribuído significativamente para possibilitar interações entre a sociedade e o ambiente de modo mais sustentáveis, assim como tem contribuído para dinamizar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Vale destacar, que a forma tradicional com que os conteúdos são ministrados, continuam dificultando a relação entre o que é aprendido na escola e a realidade local dos estudantes (SASSERON; CARVALHO, 2011). Desse contexto, as aulas experimentais configuram-se como estratégia interessante para desenvolver habilidades socioeducacionais, facilitando o ensino por meio de situações que abordem a realidade discente, estimulando-o a descobrir novos caminhos e desenvolver sua capacidade crítica e analítica (NEVES *et al.*, 2020).

Iniciativas como as mencionadas anteriormente surgem da necessidade de reinserir o óleo de fritura na cadeia produtiva através da confecção de produtos de limpeza, como é o caso do sabão comum (FABRIN; PEDROSO; COMPARSI, 2019). Desse modo, as escolas são ambientes oportunos para tais práticas, pois nelas estão reunidos cidadãos de várias idades de amadurecimento intelectual e condições sociais distintas, bem como a comunidade ao seu redor, que tanto carecem de novos estímulos para reinventar suas relações com o meio em que habitam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a exposição da aula de Ciências em sala, na turma do 9º ano, onde o projeto teve início, com o intuito de contemplar os conteúdos de Ciências sobre reações químicas, foram destacadas as características físicas do sabão comum, bem como a estrutura dos óleos e gorduras. Em seguida, foi proposta a execução da oficina para produção do sabão ecológico como forma de reaproveitar o óleo usado em frituras. Nessa etapa, observou-se que os alunos demonstraram

interesse e curiosidade, aparecendo sempre em tom de surpresa a expressão: “Isso é possível?”.

Corroborando com essa observação a concepção de Mourão, Silva e Sales (2020) sobre a importância da experimentação nas aulas de Ciências da Natureza (CN). Estes descrevem que atualmente o componente curricular apresenta uma busca contínua pela concepção e aperfeiçoamento das metodologias de ensino, fundamentadas em bases teóricas sólidas, cada vez mais ativas e lúdicas, perpassando pela formação de professores até o ensino de ciências no ensino fundamental, sem perder o foco no conteúdo.

Dessa necessidade por metodologias inovadoras atreladas ao conteúdo sistemático, surgem reflexões sobre como proporcionar uma aprendizagem de qualidade para os alunos. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de CN, propõe a criação de condições – como o uso de atividades experimentais – para que os estudantes possam explorar os diferentes modos de pensar, assim como interpretar fenômenos naturais e se apropriarem da linguagem/cultura científica de teorias dos diversos campos das Ciências (Brasil, 2017).

Assim sendo, no decorrer das oficinas, quando questionado se os alunos conheciam outra forma de reciclagem do óleo de fritura e a consequência do descarte incorreto do resíduo, estes foram unânimes em dizer que não, e continuavam: “em casa, o óleo usado é jogado para o quintal pelo ralo da pia”; Já outros argumentavam: “minha mãe reutiliza em outra fritura”. Pode-se inferir, que muito ainda precisa ser feito para aprimorar o conhecimento dos alunos sobre a reciclagem do óleo e demais resíduos sólidos. Netto *et al.* (2003), apontam a reciclagem do óleo de cozinha na produção do sabão, biodiesel, produção de cola e tinta para a indústria.

Descartar o óleo de maneira incorreta contamina os mananciais e o solo, causa problemas em canalizações, possíveis focos de enchentes e contribui

para o aquecimento global (CASTRO; FABRIS, 2020). Os graves problemas de higiene e mau cheiro, também são atribuídos ao descarte inadequado do óleo de cozinha nas pias domésticas e indústrias (CAVALCANTE *et al.*, 2014). À guisa de exemplificação, um litro de óleo pode contaminar 25 mil litros de água (SABESP, 2011), quantidade esta suficiente para o consumo de milhares pessoas em dado período de tempo contribuindo para a expectativa de vida mundial.

No último questionamento sistemático, foi perguntado se os alunos conheciam a produção do sabão ecológico. Poucos responderam que sim. Esses relatavam que tiveram essas informações por meio da televisão e por anúncio no WhatsApp vendendo esse produto.

Com base nos comentários dos estudantes, coube inferir, no momento da oficina que a produção do sabão ecológico é uma forma de empreendimento uma vez que a matéria-prima está de fácil acesso para ser reciclada pelas famílias. A EA é um processo educativo e surge como uma ferramenta importante para resgatar o estímulo da população para o enfrentamento da crise socioambiental, melhoria da qualidade de vida, exercitando atitudes que visam um crescimento sustentável a partir da conscientização ecológica (TEIXEIRA; TALAMONI; TOZONI-REIS, 2013, FERNANDES, 2019).

Com a observação do entusiasmo dos alunos na coleta do óleo usado e interação no desenvolvimento das oficinas, tanto na oficina ministrada pelo professor para os alunos do 9º ano, quanto as oficinas ministradas pelos alunos do 9º ano para as outras turmas, foi possível perceber que o método de oficina possibilitou ao estudante adquirir conhecimentos e conceito de EA, além promover um pensar consciente. Após a realização das oficinas levantamos um pequeno debate sobre o lixo, este gerou um pensamento crítico acerca da redução, reutilização e reciclagem, para que houvesse conscientização dos alunos.

Silveira *et al.* (2015) destacam que as oficinas são meios efetivos para transposição de ideias na EA, pois estas fazem com que os participantes possuam uma reflexão acerca do conhecimento teórico aliando a prática, tornando-o mais fidedigno. Ratificando a ideia anterior, Cribb (2010) destaca que a oficina tem papel essencial para tornar o indivíduo mais crítico, responsável e capacitado para a vida. Em sentido correlato, Fabrin, Pedroso e Comparsi (2019) enfatizam que os ensinamentos sobre EA são melhores comunicados ao público por meio das oficinas, por exemplo.

Durante as semanas de coletas, os estudantes percorreram, entusiasmados, todas as comunidades vizinhas, e sempre nas oficinas tinha um relato diferente da origem do óleo ali apresentado. Para Pelizzoli (2000) a gincana em atividade de EA auxilia na inserção socioambiental do indivíduo que dá sentido à vida humana, porque age para construir uma sociedade justa e com qualidade de vida. Já para Lisboa e Kindel (2012) a importância da gincana reside na busca do elo entre comunidade e escola, pois somente conhecendo os aspectos da comunidade é que conseguiremos problematizá-la, gerando novos conhecimentos e tomada de decisões coletivas a partir do cooperativismo. Além disso, conhecer a comunidade também pode despertar nos envolvidos um pensar ecológico a fim de revisitar seus princípios e valores para mudar a história de sua sociedade e do planeta.

O desenvolvimento das oficinas em todas as turmas e a movimentação dos alunos nas comunidades coletando o óleo, fez com que membros das famílias se dirigissem a escola para saber do projeto e aproveitavam para adquirir uma cópia da receita do sabão. Desse modo, o projeto alcançou resultado positivo ao mobilizar os comunitários para reutilização do óleo usado na fritura doméstica para a produção do sabão artesanal, produto degradável, de fácil produção e baixo custo, o que pode gerar economia e diminuição do consumo de produtos de limpeza industrializados, além de ser uma alternativa para complemento financeiro a muitas famílias de baixa renda (SOARES; PUPO; MOURÃO, 2013).

Foi possível perceber boa aceitação do projeto por toda a comunidade escolar, através da participação dos funcionários incentivando os alunos e colaborando com a coleta do óleo usado. Com o sabão ecológico pronto para uso, os profissionais responsáveis pela limpeza escolar testaram a funcionalidade do sabão e aprovaram com boa conceituação a utilidade do produto para determinadas atividades de higienização da escola.

Corroborando com tais resultados positivos da eficiência do sabão reciclado, o qual apresenta poder de detergência e boa formação de espuma, o trabalho de Lima *et al.* (2014) o que mostra determinada viabilidade do produto em uso doméstico. Isso proporciona a economia doméstica e diminuição dos impactos ambientais, pois o sabão proveniente da reciclagem do óleo de fritura mostra-se com boa degradação no meio ambiente, não ultrapassando 24 (vinte e quatro) horas para se decompor.

Ao aproximarmos os ensinamentos da sala de aula à realidade vivenciada pelos alunos, contribuímos para o melhor entendimento da situação em pauta e permitimos a observação, o debate e o questionamento de fatos do cotidiano, pois o que na escola se faz e se valoriza tende a apresentar aquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalistas desejados devem ser compreendidos e vivenciados de forma prática, seja dentro ou fora da escola, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e empreendedores, a partir dos insumos que estão à sua disposição.

Logo faz-se necessário incluir no debate sobre a temática ambiental a participação das escolas e de sua comunidade para a realização efetiva da EA. Na escola, este processo se torna significativo a partir do momento em que os alunos sentem interesse e preocupação com a natureza, e motivação para participar ativamente de projetos para melhoria e proteção ambiental com reflexos em suas atitudes pessoais e coletivas para o meio ambiente.

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento do projeto, a partir das oficinas e gincanas, foi possível perceber que os alunos da UEBARF se mostraram motivados na execução das tarefas, mesmo que, no início das atividades tivessem mostrado surpresos sobre a reutilização do óleo usado para produção do sabão ecológico.

Iniciativas que estimulem a EA, precisam ser constantes no contexto escolar da referida unidade de ensino, pois os alunos ainda demonstraram poucos conhecimentos concretos sobre a questão ambiental, afim de aprimorar os seus conhecimentos sobre a reciclagem do óleo e demais resíduos sólidos. Apesar disso, o projeto apresentou resultados positivos, com esclarecimentos de conceitos os alunos ficaram sensibilizados com os problemas ambientais e levaram informações até suas famílias, o que resultou na busca da receita do sabão artesanal, aproximando alunos, escola e comunidade de forma mais efetiva.

Podemos reafirmar que a EA proporciona a construção de propostas pedagógicas voltadas para as práticas socioeducativas. Porém, torna-se necessário sensibilizar a sociedade de forma mais efetiva, sobre a importância da reutilização do óleo de cozinha no âmbito escolar, para então fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, e destacar a missão da escola na divulgação de ações e mobilização da sociedade para os problemas sociais que às acometem.

Atividades como esta, que buscam atualizar, esclarecer e sensibilizar, aliadas a novos métodos de ensinar em sala de aula, ainda podem gerar renda para uma parcela significativa da população. Em paralelo, o projeto colocou em prática os fundamentos da EA, permitindo conscientização sobre reciclagem e reutilização dos resíduos, além de estimular a conservação de recursos naturais e informar o destino adequado para o resíduo sólido tóxico e altamente poluidor. Alguns passos já foram iniciados com a perspectiva de sensibilizar a população

para as questões ambientais que continuam se alastrando, porém, muito ainda pode ser feito com o intuito de promover soluções para um efetivo desenvolvimento sustentável do planeta, assegurando a vida das gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

ADLER, Dilercy Aragão. Maria Firmina dos Reis: uma missão de amor. 1ª ed. São Luís: Academia Ludovicense Letras, 2017.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. A Base nacional comum curricular – Apresentação Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL/MEC. Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola. Ministério do Meio Ambiente. 3. ed., rev. e ampl. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6493-formando-comvidaagenda21-naescola&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso: 18 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC/SEF, 2001. 128 p.

BRITO, Diego Assis. **Educação, cultura e meio ambiente: análise da história e cultura corporal na comunidade de Diogo / BA**. 92 f. Salvador. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012.

CALLEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão?. In: STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p.32-43.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Qual educação ambiental? Agroecol.e Desenv.Rur.Sustent.**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun. 2001. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CASTRO, Cleusa Santana de Barros; FABRIS, Luciana Boulhosa. Produção de Sabão a partir do Óleo Vegetal utilizado em Fritura. **Revista Alomorfia**, v. 4, n. 3, p. 154-162, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://fatecpp.edu.br/alomorfia/index.php/alomorfia/article/view/95>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CAVALCANTE, Francisco Chagas de Souza; FERNANDES, Giovandra Silva; SALES, Hércules Diego Luiz de Souza; MARTINS, Marcela Tarciana Cunha Silva. Educação ambiental: produção de sabão ecológico na Escola Nossa Senhora Aparecida em Campina Grande-PB. **Scire Revista Acadêmico-científica**. v.6, n.2, p 1 – 11. 2014

CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.42-60, 2010.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Machiorato. **Educação Ambiental Freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire; 05).

FABRIN, Gabriel.; PEDROSO, Débora; COMPARSI, Bruna. Fabricação de sabão ecológico como uma ferramenta de educação ambiental. **Saúde Integrada**. [s. l.] v. 12, n. 23 p. 2 - 25. 2019.

FERNANDES, Tiago.; MENDES JÚNIOR, José Murilo; SÁ, Antônia Fabiana da Costa; OLIVEIRAS, Vanessa Rodrigues. Fabricação artesanal de sabão caseiro a partir do reúso do óleo de cozinha como forma de renda extra e incentivo a formação de empreendimentos familiares. **Revista Raízes e Rumos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 37-48, jan./jul. 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio, 2016.

IDALINO, Rosane Karine Tavares; COSTA, Josefa Betânia Vilela; SILVA, Rosineide Nascimento da. Educação ambiental na prática: uso do óleo de cozinha para a produção de sabão ecológico. **Diversitas Journal**. V. 6, n. 2, p: 2084-2098. 2021. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/. Acesso em: 13 jan. 2022.

LEFF Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

LIMA, Renato Abreu; PAZ, Eloísa Santana; SOUZA, Jaqueline Rodrigues; BRAGA, Andrina Guimarães Silva. Aplicação do Projeto Didático-Pedagógico “Sabão Ecológico” em uma Escola Pública de Porto Velho-RO. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, Santa Maria, v. 18 n. 3, p.1268-1272, set-dez 2014.

LISBOA, Cassiano Pamplona.; KINDEL, Eunice Aita Isaia. (orgs.) **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre. Mediação, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B., VIÉGAS, Aline. Princípios normativos da educação ambiental no Brasil: abordando os conceitos de totalidade e de práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo. vol. 8, n. 1 – pp 11-23, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol8.n1.p11-23>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MEC/MMA (Ministério da Educação/ Ministério do Meio Ambiente). Programa nacional de educação ambiental - ProNEA, Diretoria de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília. Ministério do Meio Ambiente. 2005.

MOURÃO, Matheus Fernandes.; SILVA, João Batista da.; SALES, Gilvandenys Leite. Potencialidades do uso de oficinas no ensino de física: análise de uma estratégia para aulas iniciando por práticas experimentais. **Experiências em Ensino de Ciências**, Mato Grosso, v.15, n.1, p 429-437, abr. 2020.

NETTO, Charles Moura; PAULA, Wanderson de, SACHT, Heitor Messias; ZIBEL, Mylenna. Avaliação da relação entre a degradação ambiental e a percepção ambiental da comunidade de alto Rio Possmoser em Santa Maria de Jetibá, ES. In: SANTOS, F. (Org.). **Meio Ambiente em foco**. 1.ed. Belo Horizonte: Poisson. cap.19, p. 135-148. 2020.

NEVES, Bianca Ferreira, ALBUQUERQUE, Felipe Lourenço, YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima A produção de sabão como uma forma de preservação do meio ambiente e de ensino de Ciências. **Scientia Naturalis**. Rio Branco, v. 2, n. 1, p. 396-405, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/revista/index.php/SciNat>. Acesso em: 05 jan. 2022.

NOVAES, Patricia Calixto; MACHADO, Alexandre Magno Batista; LACERDA, Fábio Vieira. Consumo e descarte do óleo comestível em um município do sul de Minas Gerais. **Revista Ciências em Saúde**, v. 4, n. 3, p. 33-40, 2014.

PAIVA, Alissony Moraes; KORNDÖRFER, Carla Ledi; FIGUEIRÊDO, Luciano Silva. OLIVEIRA, Elenice de Abreu. Dialogando sobre Resíduos Sólidos pelos Caminhos da Educação Ambiental. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.11, p. 104491-104509 nov. 2021. Disponível em: DOI:10.34117/bjdv7n11-190. Acesso em: 19 jan. 2022.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Dos paradigmas da epistemologia reducionistas aos valores para a educação contemporânea socioambiental. **Educação**. Porto Alegre, n. 23, p. 145-166, 2000.

SABESP. Pesquisa Sabesp: Reciclagem de óleo. 2011. Disponível em: <<http://site.sabesp.com.br/site/interna/Default.aspx?secaold=82>>. Acesso em 10 jan. 2021.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVEIRA, Marlise Grecco de Souza; FOLMER, Vanderlei; LARA, Simone; SOARES, FélixAlexandreAntunes. A contribuição de oficinas temáticas ambientais na formação inicial de alunos do curso normal médio. **Revista Ciências & Ideias**, Santa Maria, v. 6, n. 1, p.1-12, 2015.

SOARES, Veronice da Silva; PUPO, Daiana Dal; MOURÃO, Raphael de Castro. Produção de sabão artesanal no município de sorriso-MT: alternativa sustentável ao óleo usado. Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, Salvador/BA, 2013. Disponível em: <<http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2013/III-035.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SILVA, Leidyane de Nazaré Amorim, BRAZ, Claudiran de Oliveira, PINHEIRO Antonio do Socorro Ferreira. Confeção de sabão caseiro a partir do reaproveitamento do óleo de cozinha como ferramenta de Educação Ambiental em escolas de Santarém-Pará. In. VII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental ConGeA, Campo Grande/MS, 2017.

TEIXEIRA, Lucas André; TALAMONI, Jandira Líria Biscalquini; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A relação teoria e prática em projetos de educação ambiental desenvolvidos em um bairro de Bauru, SP, Brasil. **Ciências Educação**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.657-676, 2013.

YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima; SILVA, Alessandra Barbosa; CLETO, Raina Queiroz. Produção de sabão a partir do óleo residual. **Revista Científica Faema**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 71-80, abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31072/rcf.v12i1.881>. Acesso em: 15 jan. 2022.



10.48209/978-65-89949-75-H

CAPÍTULO 14

A NÃO EMERGÊNCIA DA VOGAL EM DESVIOS DE ESCRITA DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL II

Stefanne Almeida Teixeira

Brenda Mourão Pricinoti

João Vítor Sampaio de Moura

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir de uma pesquisa de iniciação científica com o intuito de analisar textos de alunos do ensino fundamental (6° ao 9° ano) e selecionar os principais focos de desvios por apagamentos de vogais que os alunos desenvolvem. Com isso, objetivamos compreender o porquê de esses apagamentos ocorrerem e empreender uma descrição a partir de conhecimentos advindos da Fonologia do português.

A pesquisa teve como foco primário entender como funcionam os apagamentos, sendo necessário, anteriormente, compreender o que é uma síncope vocálica e a razão de este fenômeno ocorrer. Baseamo-nos em grandes teóricos linguísticos para entendermos esse funcionamento, visto que é por meio dessa compreensão que daremos sequência a toda a análise. Após entender o funcionamento do apagamento, propomos analisar os textos para depreender empiricamente o apagamento e, claro, onde esses apagamentos estão mais evidenciados dentro do sistema fonológico da língua.

Para essa análise, utilizamos, como *corpus*, textos do acervo do Grupo de Pesquisa em Fonologia (GEFONO) da Universidade Federal de Uberlândia. Primeiramente, selecionamos os textos que contemplassem o recorte dos anos escolares (Fundamental I) e, após isso, transcrevemos os textos que apresentavam os desvios que buscamos observar. Então, pudemos analisá-los de acordo com as teorias mobilizadas para esse fim. Sendo assim, esse artigo se dividirá em quatro seções: a primeira é a introdução, na qual apresentamos nossos objetivos e metodologia usada; a segunda é a fundamentação das teorias que nortearão as análises; a terceira é a discussão dos dados obtidos por meio da análise do corpus; e, por fim, na quarta seção apresentamos nossas considerações finais.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

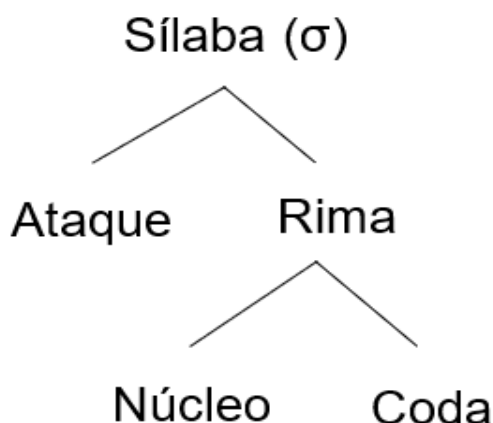
A fonologia é a ciência que estuda a forma que cada língua organiza os sons, descrevendo-os e analisando suas estruturas e seus funcionamentos. Nesse sentido, diversos pesquisadores buscam compreender, entre outros objetos, desde a sílaba, passando pelas palavras do português, até atingir o enunciado. Assim, ao se observar um sistema linguístico, notamos que cada um se organiza de uma determinada forma, seguindo os princípios únicos de seu sistema. Isso pode ser observado, por exemplo, nos fonemas /sl/ que, em inglês, formam uma sílaba como em *sleep* (dormir), mas, em português, não a formam, como pode se observar em “eslavo”, em que cada um daqueles dois segmentos (/s/ e //) pertence a uma sílaba diferente (es-la-vo).

Antes de a estrutura da sílaba ser bem compreendida, pensava-se que tal constituinte seguia um modelo linear, ou seja, uma sequência de consoantes e de vogais que formavam a palavra. Entretanto, esse modelo não conseguia explicar algumas ocorrências da língua, como o porquê que, em algumas palavras, pode ocorrer apagamento de vogais finais e em outras não. Dessa forma, com a evolução das análises e da observação dos fenômenos linguísticos, a sílaba passa a ter um novo modelo em forma de diagrama, e não linearmente. Esse modelo demonstra a hierarquia presente nas sílabas, da mesma forma que as árvores de análise sintática, o que permite um estudo dos traços autosegmentais das sílabas.

Dessa forma, tem-se a Teoria da Sílaba, destinada ao estudo dos elementos que constituem uma palavra e suas características. Para entender melhor essa teoria, é importante começar pela formação da sílaba. A estrutura silábica da língua portuguesa, para Collischonn (2005), pode ser composta por duas ramificações: um ataque (A) e uma rima (R). A primeira, pode ser constituída por até duas consoantes. Já a segunda, a rima, é integralizada pelo núcleo (Nu) e

pela coda (Co) e permite em sua composição vogais e consoantes. A coda pode ser formada por consoantes, vogais e semivogais, por outro lado, o núcleo da sílaba em português é formado, necessariamente, por uma vogal e é considerado o pico da sílaba. Dentre eles, somente o núcleo não pode ser nulo. Logo, uma sílaba (σ) é representada da seguinte forma:

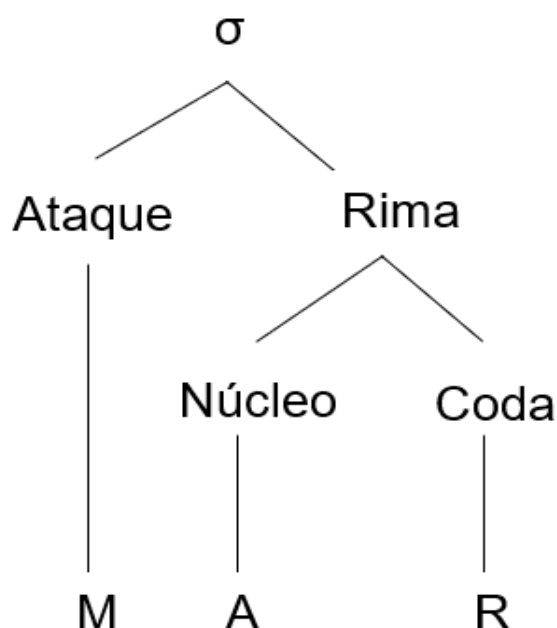
Figura 1- Estrutura da sílaba



Fonte: Autores.

Sendo assim, uma palavra como “mar” poderia ser estruturada da seguinte maneira:

Exemplo 1 - Estrutura silábica da palavra “mar”



Fonte: Autores.

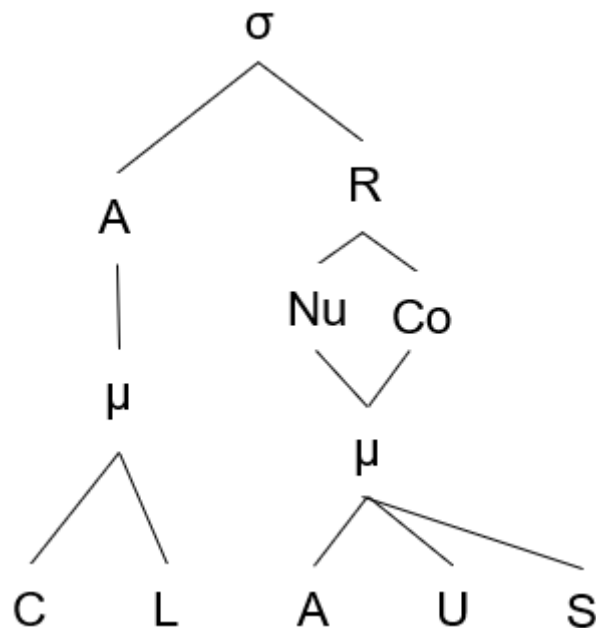
Percebe-se que esta é uma palavra monossílaba, formada por uma sílaba de composição CVC (consoante seguida de vogal seguida de consoante). Nota-se, também, que nela a vogal ocupa a posição do núcleo da sílaba. Além dessa configuração silábica, o português aceita, ainda, outras 12 configurações. Segundo Collischonn (2005), este sistema aceita as seguintes configurações¹:

- V a
- VC há
- VCC instável
- CV palavra
- CVCC perspectiva
- CCV chave
- CCVC cristal
- CCVCC translado
- VV ausência
- CVV segue
- CCVV cheia
- CCVVC claustrofobia

Observando essas configurações de sílabas do português, compreendemos que o núcleo da sílaba é formado essencialmente por uma vogal, entretanto, nos casos de ditongo, essa posição causa controvérsias. Para Collischonn (2005), nesses eventos, na verdade, não há a existência de duas vogais no núcleo silábico, uma vez que o que se tem é uma semivogal que ocupa, portanto, uma posição de coda. Essa teoria se baseia no conceito de peso silábico. Esse conceito, preconiza que cada segmento constituinte da sílaba possui uma unidade ou constituinte de peso, representado pela letra grega “μ”, e essa unidade se faz importante, entre outros aspectos, na atribuição de acento. Dessa forma, a autora explica que “rimas constituídas somente por uma vogal são leves e rimas constituídas por vogal + consoante ou vogal + vogal (ditongo ou vogal longa) são pesadas.” (COLLISCHONN, 2005: 105). Nesse sentido, tem-se o exemplo de como essa divisão por peso silábico se dá:

1 Exemplos nossos.

Exemplo 2 - Peso silábico



Fonte: Autores.

Assim sendo, percebemos que o peso da sílaba é importante, inclusive em sua composição. Isto posto, entendemos que essa configuração silábica é, de certa forma, assimilada pelo falante em processo de aprendizagem. Contudo, alguns indivíduos cometem desvios, como o apagamento de vogais.

Nesse sentido, Miriam Lemle (2002) defende que é precípuo analisar as mudanças linguísticas, bem como os desvios dos aprendizes, para que possamos compreender as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem da língua. Assim, ao analisar e classificar esses desvios, é possível ter um diagnóstico da forma de aprendizado e quais hipóteses o aprendiz está levantando a cada produção. Nessa perspectiva, entendemos que uma das preocupações da língua é que sua modalidade escrita possua uma vasta representatividade, já que esta variante é documental e legitimizada, conseguindo, assim, alcançar um número maior de indivíduos. No entanto, a intenção de uma linguagem escrita inclusiva, como um sistema estável, torna-se conflitante ao passo que o aprendiz a associa à modalidade oral como um meio de facilitar o processo escrito. Em vista disso, esquece-se de que a língua, em sua modalidade escrita, é conservadora,

dado aos propósitos documentais que a encerram. Portanto, ao se relacionar a língua escrita e oral é inevitável que situações incompatíveis com a chamada modalidade culta se manifestem.

Sob essa perspectiva, Oliveira (2005, p. 49), categoriza os desvios de escrita em três grupos: G1, G2 e G3, embora o autor advirta que nem todos os erros sejam caracterizados sob o mesmo critério, uma vez que há fatores variados, como os dialetos.

Segundo Oliveira (*ibidem*), o primeiro grupo (G1) abrange os casos mais visíveis de desvios. São os casos que, em um primeiro momento, podem causar um maior estranhamento, entretanto são os que possuem a correção mais fácil. Nesse grupo se encontram os casos de violação da essência da escrita alfabética. Acontecem, geralmente, no início da aquisição da escrita, como em ‘mviaemba’, para “minha vida é muito boa”; ou em ‘cmremobm’ para “comer é muito bom”. Segundo o autor, casos assim acontecem porque o aprendiz ainda não conseguiu compreender como são feitas as representações de grupos de sons (sílabas) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética). Há ainda, neste grupo, a “Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado” (OLIVEIRA, 2005, p. 50), o que consiste na confusão que alguns aprendizes fazem com letras que possuem o traçado parecido. É o caso de “m” e “n”; “p” e “q”; “b” e “d”; entre outros. Por fim, a “Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons” (*ibidem*) refere-se a casos em que os alunos trocam os sons, geralmente entre os surdos e sonoros. É muito comum que em atividades de ditado, ao cochicharem as palavras ditadas por professores, os alunos inferem um som surdo a um seguimento sonoro. Contudo, isso não pode ser uma generalização, haja vista que o oposto (troca do surdo pelo sonoro) também ocorre.

No segundo grupo (G2), estão inseridos os casos mais graves e de maior dificuldade de resolução. Primeiramente, “violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons” (OLIVEIRA, 2005, p. 51), o qual com-

preende os desvios que se fundamentam na oralidade, ou seja, na modalidade oral da língua. Depois, vem as “violações da relação entre os sons e os grafemas por interferências das características estruturais do dialeto do aprendiz” (*ibidem*), caso que abrange os diversos dialetos dos aprendizes e, dessa forma, devem ser ajustados às situações que podem ocorrer em decorrência da heterogeneidade da língua. Um falante da região de Belo Horizonte, por exemplo, pode escrever “o sou brilha”, uma vez que, no dialeto dessa região, som de [l] não aparece ao final de sílabas, porém pode ocorrer em outras regiões, em outros dialetos (OLIVEIRA, 2005, p. 51). No caso das “violações das formas dicionarizadas” (OLIVEIRA, 2005, p. 52), encontram-se os mais sérios erros, uma vez que no português há diversas formas irregulares de escrita. Oliveira as separa em dois subgrupos:

- As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes

Ex: cesta-feira (sexta); cinto (sinto) muito.

- Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível

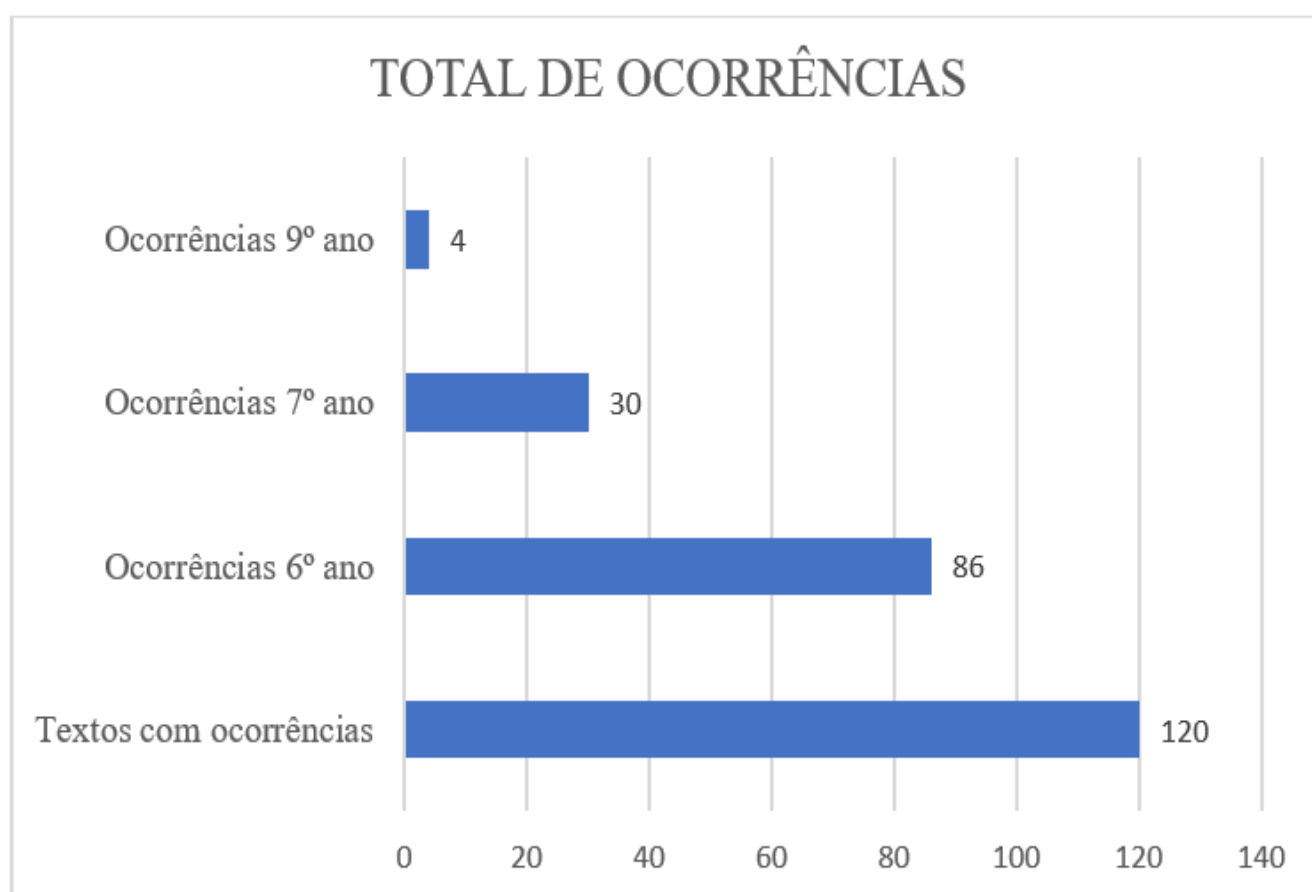
Ex: jelo (=gelo); xoque (choque). (OLIVEIRA, 2005, p. 52)

No último grupo sugerido pelo autor, o G3, compreendem-se os casos que transcendem a relação “som & escrita” (OLIVEIRA, 2005, p. 53), exigindo um maior tato do aprendiz ao elaborar suas hipóteses. São eles: “violação na escrita de sequências de palavras” (*ibidem*). Os desvios dessa categoria compreendem os casos que alteram a divisão das palavras, o que, no português, acontece geralmente em torno de unidades de acento, tornando muito comum que aprendizes gerem a hipótese de escrita como: “**opatu** (‘o pato’); **mileva** (‘me leva’); **javai** (‘já vai’).” (OLIVEIRA, 2005, p. 53). Por fim, o autor classifica o último grupo como “outros casos”, o qual contempla os desvios por “hipercorreção ou acidentais” (OLIVEIRA, 2005, p. 53).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Nosso *corpus* se constitui de textos escritos de alunos de 6º a 9º ano de escolas públicas de diferentes cidades de Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal. No total, analisamos 281 textos do banco de dados do Grupo de Pesquisa em Fonologia (GEFONO) da Universidade Federal de Uberlândia. Dentre esses textos, foram encontrados desvios referentes à síncope vocálica em 120 textos, o que equivale à 42% do total das produções analisadas. Nesse sentido, observamos que o maior índice de apagamento foi notado nos textos produzidos pelos alunos de 6º ano, o que abrange 71% do total, o que pode ser observado no gráfico 1.

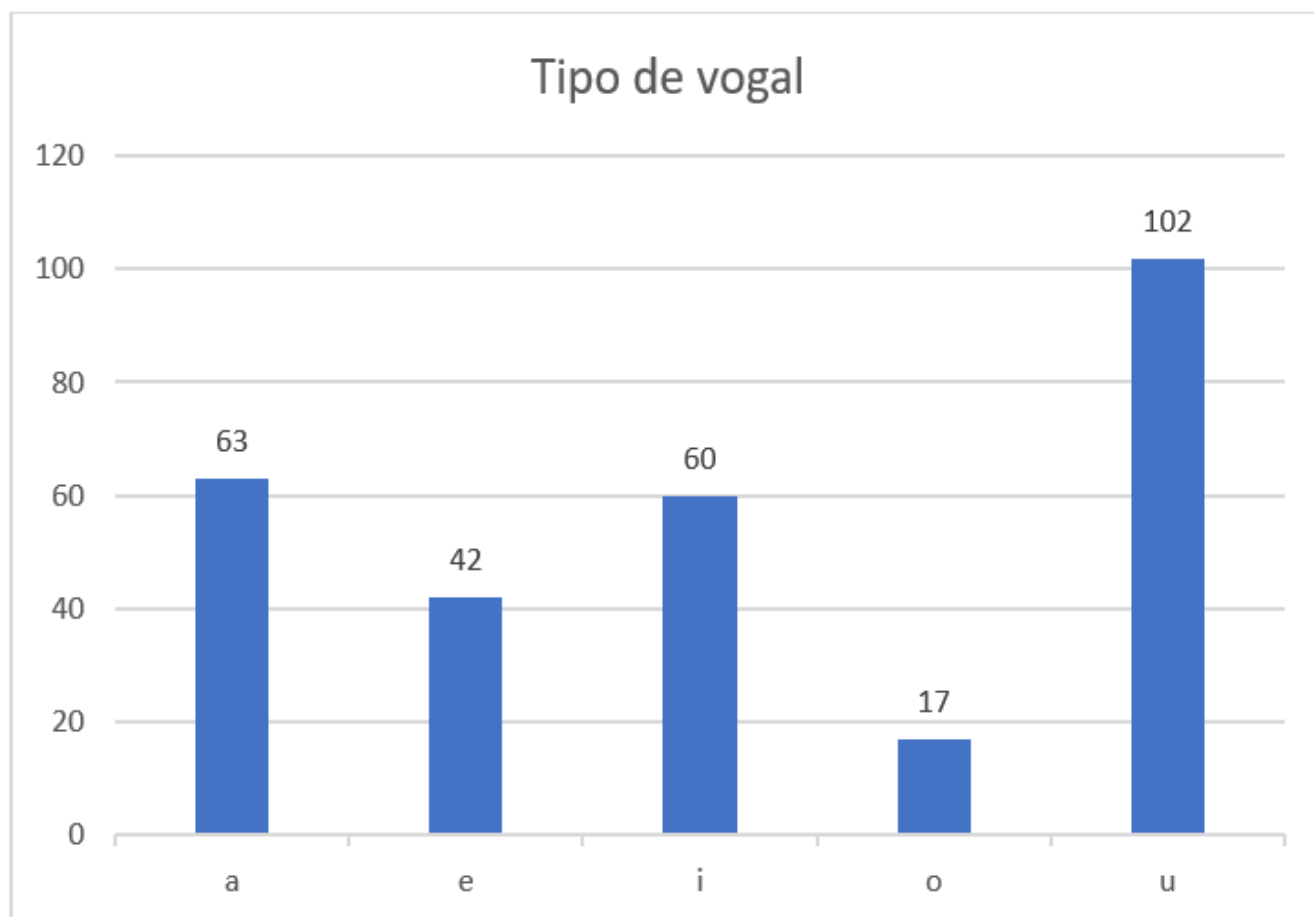
Gráfico 1 - Total de ocorrências (número de textos)



Fonte: Autores.

Dentre essas ocorrências, percebemos que a vogal mais apagada foi o “u”, totalizando 102 apagamentos dessa vogal, como pode ser verificado no Gráfico 2.

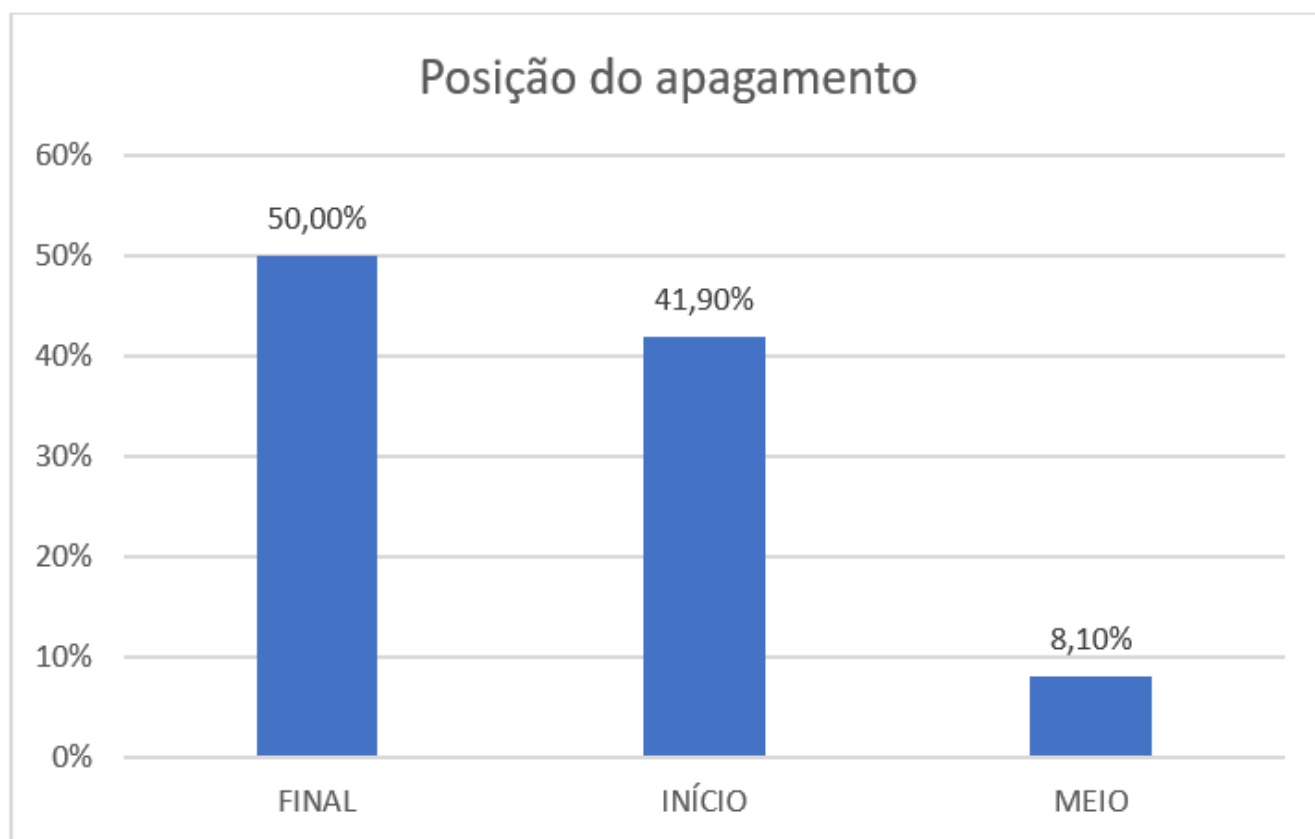
Gráfico 2- Tipo de vogal



Fonte: Autores.

Além disso, o local em que houve mais apagamento foi da vogal final (Gráfico 3). Assim, percebemos que, provavelmente, há uma reprodução da variante escrita na oral, uma vez que, ao se pronunciar palavras como “pescou”, o falante pode ignorar a coda silábica formada pela semivogal “u”, apagando-a, e realizar apenas o núcleo “o”. Dessa forma, o aprendiz realiza a escrita muito próxima da variedade de fala que ele usa. Isso foi verificado, entre outros exemplos, em: penso (pensou), poso (pousou), pego (pegou), demoro (demorou).

Gráfico 3 - Posição do apagamento

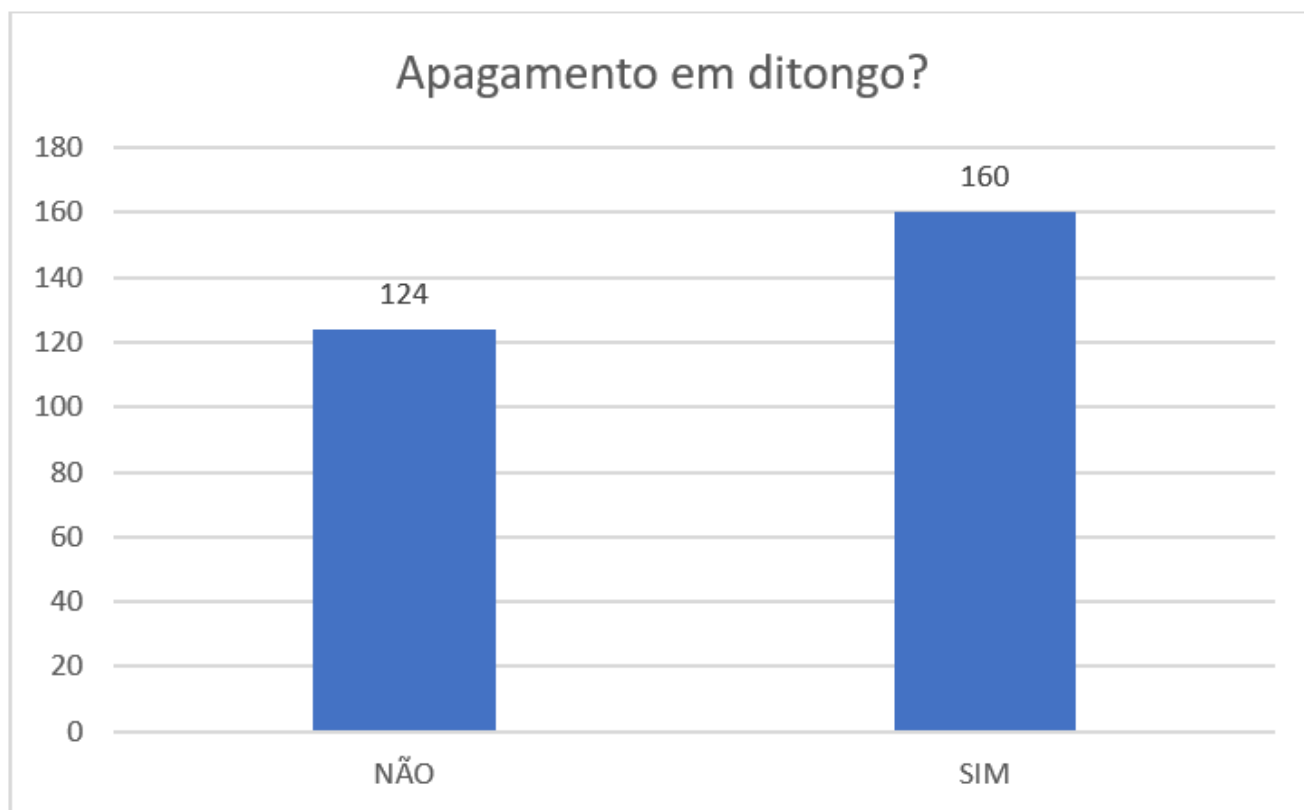


Fonte: Autores.

Os fatos acima referidos foram detectados em palavras como palavras como *fiquei* (*fiquei*), *esgina* (*esquina*), *cando* (*quando*), entre outras. Nesses casos, o apagamento só é feito na escrita, uma vez que, ao se pronunciar, não se percebe o “u”, mesmo quando não apagado. Isso demonstra que, durante o processo de escrita, o aprendiz hipotetizou que o “u” seria desnecessário, uma vez que ele não emerge na fala.

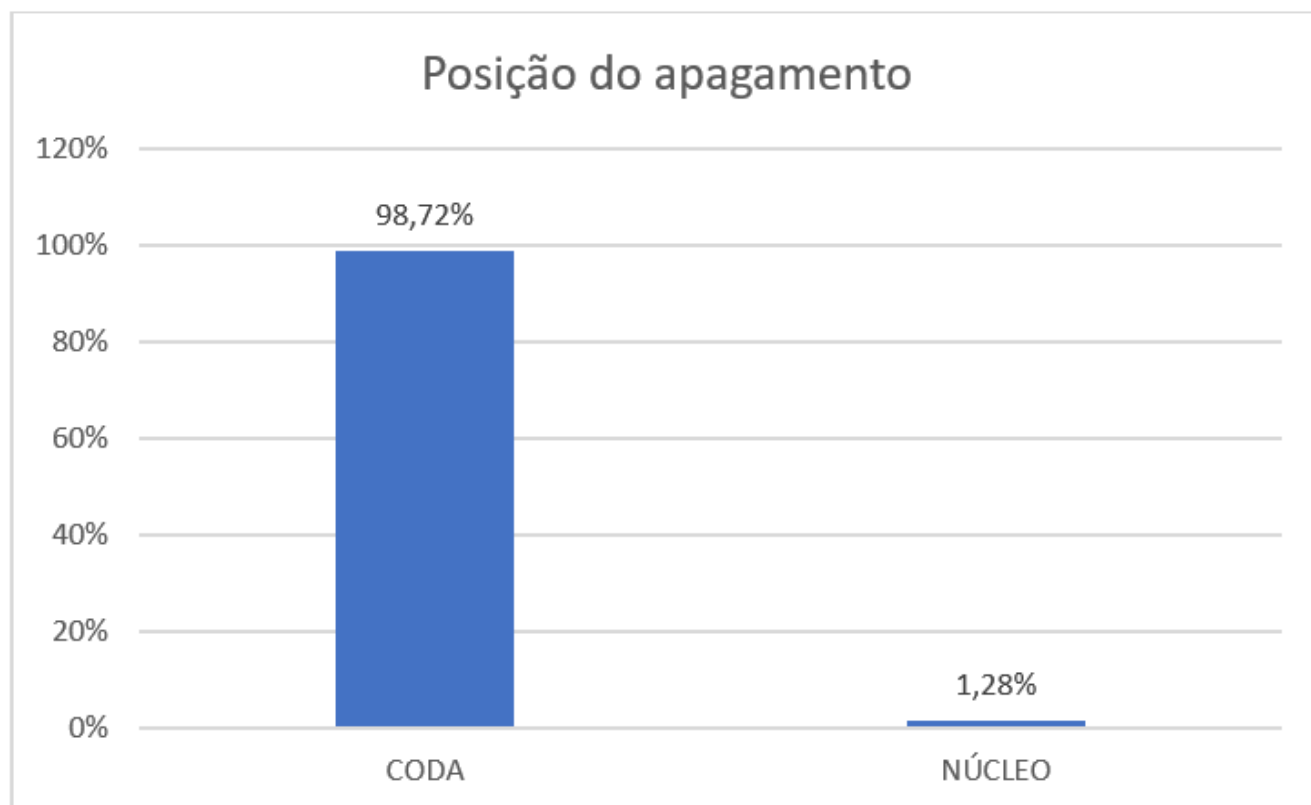
Após essas análises, verificamos, também, que a maioria de apagamentos ocorreram em sílabas que apresentavam ditongos em sua composição (Gráfico 4). Entretanto, esse apagamento não aconteceu (na maior parte dos casos) com a vogal do núcleo silábico (Gráfico 5). Nesse sentido, a vogal que não emergiu no processo estava em posição de coda. Acreditamos que, mesmo inconscientemente, o aprendiz compreende que a estrutura silábica se perde ao apagar seu núcleo, já que é única posição imprescindível da sílaba.

Gráfico 4 - Apagamento em ditongo



Fonte: Autores.

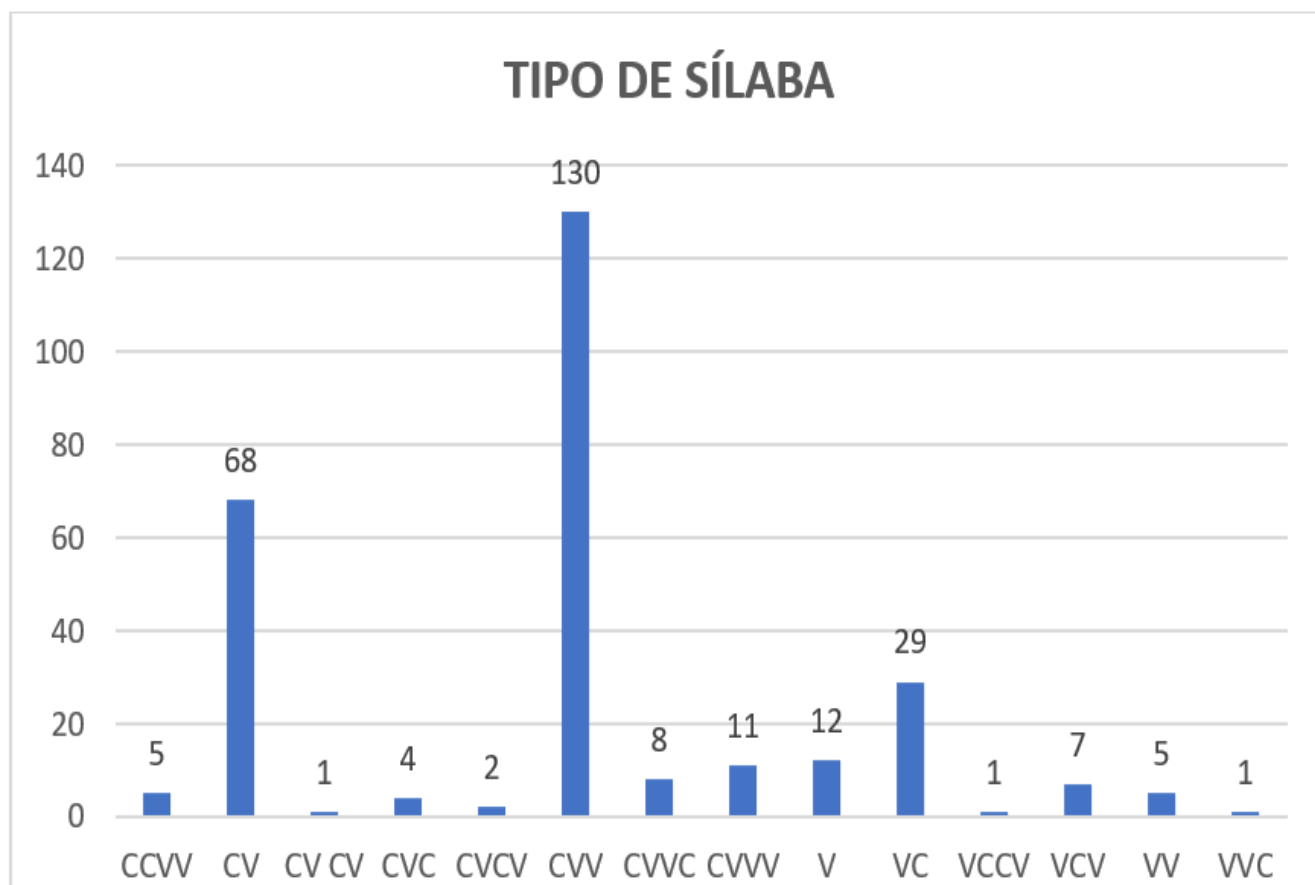
Gráfico 5 - Posição do apagamento



Fonte: Autores.

Por fim, percebemos que, dificilmente o apagamento ocorreu em estruturas silábicas em que a vogal vem seguida de consoante (Gráfico 6). A maior ocorrência foi em sílabas com estrutura CVV (consoante seguida de vogal seguida de vogal), ou seja, em ditongos. Notamos que nos casos em que a vogal era seguida de consoante e o apagamento ocorreu na sílaba final, a consoante também foi apagada. Como nas representações: vam (vamos), difico (difícil), sereuzumano (seres humanos). Quando o apagamento ocorreu na sílaba inicial da palavra, em alguns casos, a consoante também foi apagada. Isso ocorreu em: tava (estava), tivesse (estivesse), tar (estar), subiando (assoviando), tá (está), bora (embora), tamu (estamos). Logo, nota-se que, com exceção da palavra *embora*, quando a vogal é seguida da consoante “s”, geralmente, a consoante também é apagada.

Gráfico 6 – Tipo de sílaba



Fonte: Autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, neste artigo, não foi a de esgotar todas discussões e teorias que envolvem os desvios de escrita, mas sim categorizar e quantificar os tipos de desvios cometidos pelos aprendizes e produtores dos textos analisados. Entretanto, ao longo da elaboração deste trabalho, confirmamos a importância dos estudos linguísticos, em especificidade da Fonologia, para a compreensão de desvios dos aprendizes da língua.

Essa compreensão é fundamental para um professor de Língua Portuguesa, uma vez que após depreender a base desse desvio é mais fácil corrigi-lo. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para que docentes e, também, futuros docentes, quando se encontrarem em frente à essa situação, possam entendê-la e solucioná-la com mais facilidade.

Percebemos, por meio das observações, que a maior parte apagamentos das vogais se dá por meio da associação da modalidade oral da língua, o que se encaixa no segundo grupo pensado por Oliveira (2005). Observando isso, percebemos que, nesse período escolar, os alunos ainda associam a escrita à fala, reproduzindo naquela os sons desta. Com isso, entendemos que os professores podem se aproveitar desse conhecimento para trabalhar, talvez por meio dos gêneros textuais, as diferenças das modalidades escritas e orais.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. (org). *A Construção da Palavra Fonológica*. Contexto, São Paulo, 2013.
- ALVES, U. K. Teoria da Sílabas. In: HORA, D.; MATZENAUER, C. L. (Org.). *Fonologia, fonologias*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 125.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. p.101.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo, Ática. 2000.

MENDONÇA, C. S. I. A SÍLABA EM FONOLOGIA. In: *Working Papers em Linguística*, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003. 7. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/6165/5720>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

MOTA, J. A. e ROLO, M. C. S. T. A. “ Um Estudo Sociolinguístico sobre o Apagamento de Vogais Finais em Uma Localidade Rural da Bahia. *Sigum: Est. Ling.*, Londrina, 15/1, p. 311-334, jun. 2012.

OLIVEIRA, M. A. de. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01.



10.48209/978-65-89949-75-G

CAPÍTULO 15

OS DESAFIOS NO APRENDIZADO DIANTE DE TODAS AS SUAS LIMITAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Roney Ribeiro Almeida



https://www.canva.com/design/DAE451zords/chBwgFphtLqQeZm_U5L3ZA/edit#

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise crítica comparando o discurso dos Projetos Político-Pedagógicos com as verdades apresentadas desde as estruturas físicas que deveriam proporcionar fácil acesso a todos os estudantes com deficiências.

Busca-se por alternativas e revisão de procedimento na organização do trabalho pedagógico, permitindo a estrutura e o domínio do processo educacional pelos educadores. É muito importante que os educadores tenham mais acesso as próprias limitações e dificuldades subjetivas com essas questões.

É de extrema relevância uma análise do espaço escolar tendo como foco a investigação da atuação profissional, visualização dos espaços físicos e estudos referentes a documentos que norteiam o dia a dia das instituições, para ser confrontado a realidade do cotidiano escolar e a inclusão de deficientes na escola.

Objetivo geral: Fazer com que o deficiente ocupe seu lugar no espaço escolar como qualquer outro aluno e que a flexibilização do professor apoio contribua para que o aluno possa compreender o que está sendo ministrado.

O aluno com deficiência, seja ela qual for, deve ser motivado pelo docente para batalhar sobre seus direitos enfrentando os desafios diários no espaço escolar, interagindo com outros alunos e alcançando os seus objetivos como qualquer outro aluno. O aluno deficiente tem suas inquietudes e isso varia de deficiência por deficiência, ele propriamente já se interage no meio com os alunos que mais gosta, pois é através da interação entre eles que ocorre uma inclusão bem-sucedida.

De certa forma, trabalhar uma inclusão social no espaço escolar se torna muito prazeroso e de grande sucesso, pois percebe-se a força de vontade do aluno em aprender algo diferente, daí proporcionamos ao aluno a flexibilização para que a aprendizagem ocorra de forma segura e eficaz.

Teremos a visão de todo o processo da inclusão, vivenciando os momentos necessários para obter uma melhor resposta sobre os desafios que os alunos deficientes encontram no seu cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

A interação na escola deve ser feita sempre, pois o aluno com deficiências precisa dessa motivação para não se sentir só, mediante esse processo, o aluno interage com todos em seu meio, ele se torna mais tranquilo, calmo e sereno, visto que até mesmo seu aprendizado ocorre de uma forma mais tranquila.

Este momento de interação é muito valioso e proporciona bem estar tanto para o aluno como para o profissional especializado.

O papel da escola

As escolas devem contribuir para a formação educacional do ser humano, entretanto não sabemos se ela realmente desempenha este papel. O Projeto Político-Pedagógico apresenta as normas que a instituição irá seguir no seu cotidiano. Esse instrumento dá suporte aos sujeitos que fazem parte de determinado contexto, além de maior subsídio nas ações profissionais dos diretores, professores etc.

Entender as relações e contradições existentes no texto do Projeto Político Pedagógico, bem como no discurso realizado por diretores e professores demonstrará se realmente o espaço escolar estudado é polarizado pelo princípio da inclusão social. Valho-me da apresentação do conceito de inclusão dado por Lima para começar a abordar o tema considerando que:

[...] todos somos iguais. Ao mesmo tempo, todos somos diferentes numa sociedade. Um terceiro elemento poderia ser agregado: a inclusão. Mas o que significa inclusão? O termo inclusão, segundo o dicionário Aurélio, indica uma relação de pertencimento. Nós seres humanos, estamos incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento. LIMA (2006, p. 20)

De acordo Lima, 2006 todos somos iguais em direitos, deveres, e ao mesmo tempo diferentes em uma sociedade, uma sociedade hoje, que vive ansiosa por uma inclusão digna e de qualidade, onde espera-se várias conquistas relacionadas ao deficiente no espaço escolar. Podemos chamar de primeira forma de ensino especial nos setores públicos .

A criança e sua deficiência

Segundo Vygotsky, as crianças com deficiência, que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, requerem contínuos momentos de interação em seu processo de desenvolvimento, uma vez que sua condição social não é equivalente às pessoas que não apresentam deficiência.

Para o autor, é necessário observar os resultados da limitação imposta pela deficiência, pois a situação social do deficiente é alterada quando este tem uma deficiência ao nascer ou adquirida após.

“[...] pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo” (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

A criança que tem dificuldade ao enxergar, diante da sua deficiência visual, por exemplo, vive de forma muito diferenciada pelo déficit sensorial. Ler com as mãos, como faz uma criança cega e ler com os olhos são processos psicológicos diferentes, mas ambas as formas cumprem a mesma função cultural.

No ambiente escolar, no que se refere à característica dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, Vygotsky afirma:

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais a de subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, à pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 65).

A “Educação de Surdos” vem se destacando pela sociedade e é observada pela educação como um todo. Falar sobre esse tipo de língua e atuar com ela não tem sido tarefa tão simples como muitos pensam.

É necessário pessoas com esse perfil, que se preparem e que busquem a formação necessária para conseguir um melhor resultado com os seus alunos, os alunos necessitam de pessoas capacitadas para que possam dar um suporte melhor na construção do fazer pedagógico, no espaço escolar, em sala de aula, interagir com os colegas e professores onde esse aluno estiver inserido.

Assim, levar em consideração novas práticas e discursos, valores que proporcionam satisfação e aprendizado, aprender a língua que as pessoas surdas

utilizam verdadeiramente é um desafio para o profissional, traz muito aprendizado e ajuda muito no seu currículo.

As expressões faciais e mãos em movimento são algo impressionante e de grande importância para o deficiente, pois é a língua que o surdo usa.

A Língua Brasileira de Sinais modifica as relações sociais entre aqueles que não ouvem e os que ouvem, edifica o conceito de expressão e a busca pelo novo, a educação de surdos visa aprender sinais para melhorar o desempenho na vida social e no cotidiano de todos os surdos. Trabalhar libras brasileiras de sinais é muito complicado, pois às vezes o aluno não está alfabetizado e complica muito o seu entendimento e seu raciocínio.

O profissional da área deve se capacitar para melhorar os ensinamentos de acordo com a necessidade dos alunos, a língua falada ajuda os surdos a compreender melhor a comunicação e a enfrentar os seus desafios diários.

De certa forma é viável organizar juntamente com toda a sociedade, as questões necessárias para obter fora e dentro do espaço escolar as melhorias que precisam para conseguirem bons resultados na comunicação como um todo.

A libras brasileira de sinais é uma língua que envolve muito o amor ao próximo, o ensinar os movimentos gesticulados, traz uma sensação enorme de conquista tanto para quem ensina tanto quanto para quem aprende. Ensinar é um desafio muito grande e exige do profissional muitas estratégias e domínio para realizar o que realmente pretende e necessita.

É necessário buscar várias alternativas para concluir um bom aprendizado e a busca constante pelo novo para motivar os alunos a aprender. Esta língua não é uma forma do português, ao contrário, tem suas próprias estruturas gramaticais, que deve ser aprendida do mesmo modo que outras línguas.

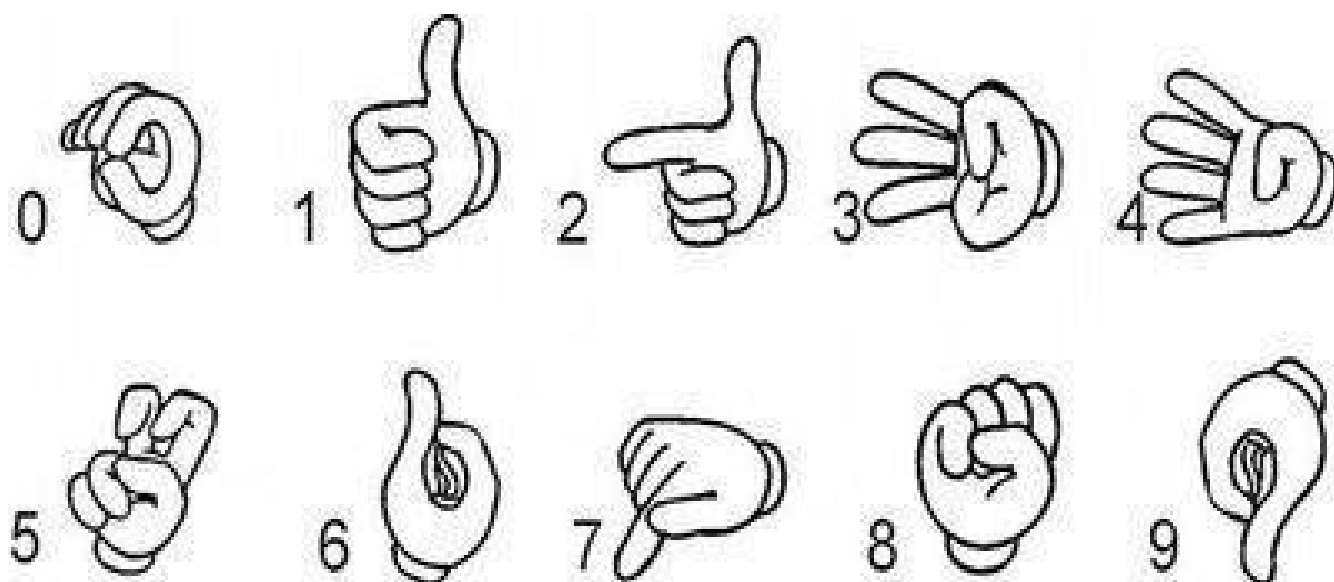
Objetivamente, conclui-se que a Língua Brasileira de Sinais se expande

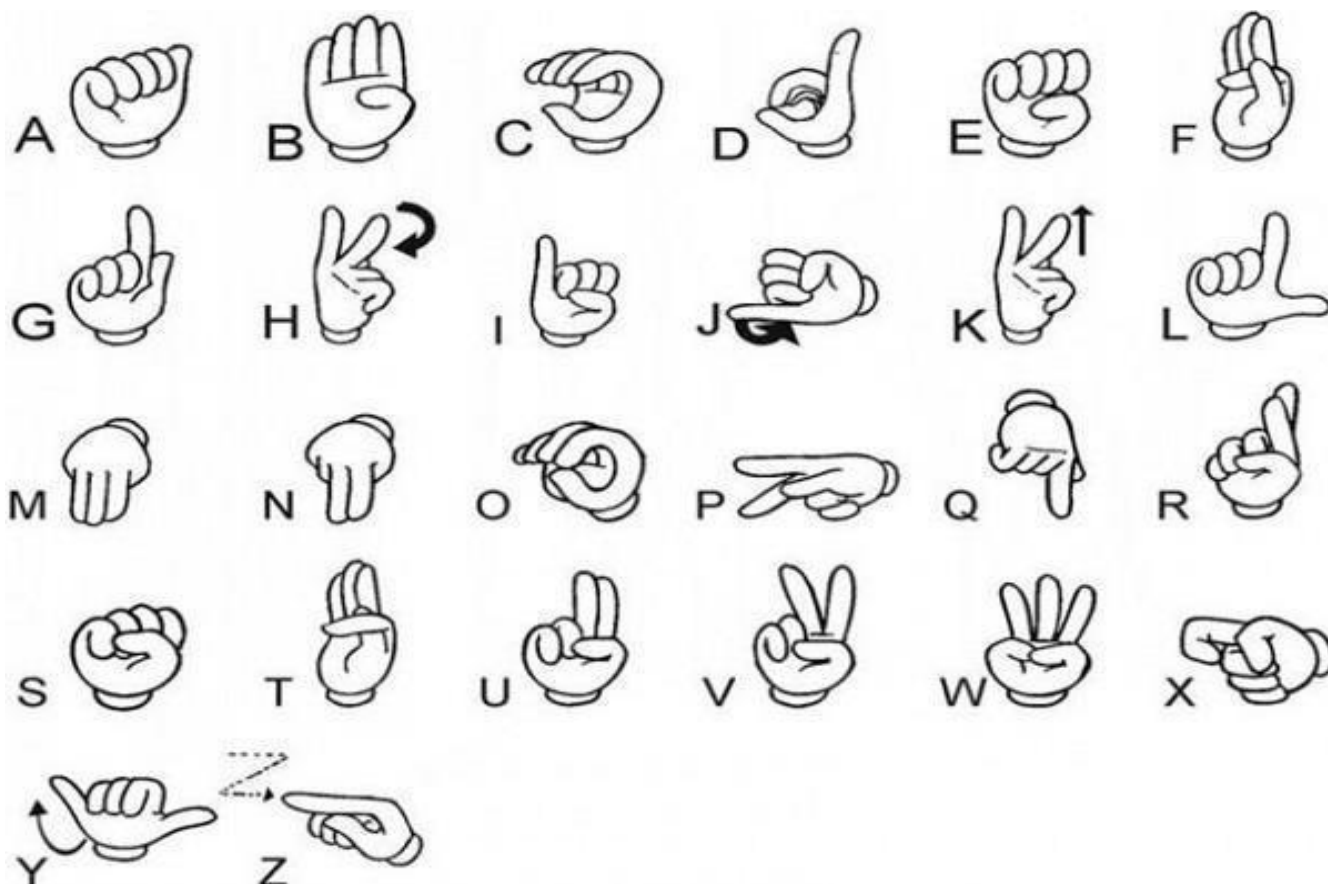
por todo o mundo e faz com que o ensino em escolas públicas e privadas tenham um suporte especializado para garantir conforto aos alunos que necessitam do profissional da área, sendo capaz de expressar ideias de todas as maneiras e formas, visando um crescimento na área educacional.

Existem grandes números de alunos que precisam de intérprete de libras para conseguir a realização de suas atividades escolares, sendo assim, é viável um método de ensino eficiente que supere as deficiências existentes em todo o País, e que atinja de forma extremamente gratificante o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Espera-se que futuramente as pessoas surdas sejam valorizadas, sejam reconhecidas de maneira prioritária e que consigam realizar o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais de forma abrangente, que isso não fique somente no papel, mas que realmente venha se concretizar atendendo à vontade de muitos que esperam por tudo isso.

Que possam se sentir privilegiados pela busca de melhorias, conseguidos através de seus esforços e de seus direitos. De certa forma muitos surdos escrevem sem aprender totalmente a língua, ainda que não entendam verdadeiramente o que escrevem, reconhecem muitos objetos através das figuras e não através de palavras.

O Manuseio das mãos





Com certeza, há conhecimentos sim, a pedagogia especial retrata com lógica os conhecimentos adequados para conseguirmos trabalhar com o aluno especial, mesmo porque há inúmeras formas de fazer uma flexibilização correta e eficiente.

O aluno com qualquer tipo de deficiência tem vários desafios dentro do espaço escolar e mesmo assim participa para obter um bom aprendizado, seus desafios são constantes, mas o aprender requer muito esforço e determinação tanto do aluno deficiente quanto do professor que o acompanha.

As interações entre os sujeitos são muitas e distintas, e por vezes, são desprovidas de intenção planejada, não há como imaginar uma escola que faz parte de um sistema, sem ter como um de seus princípios a inclusão social, o aluno deficiente precisa ser incluído em escola regular para vencer seus anseios e até mesmo vencer os desafios que ele próprio encontra a todo momento.

Dessa forma, a escola se organiza para a inclusão do deficiente em turmas regulares e faz a inclusão acontecer de forma simples e natural.

O ser humano é um ser racional tanto quanto é um ser emocional, onde seus sentimentos tornam suas relações interpessoais em funcional ou disfuncional, onde uma recuperação clínica tem muito a ver com a motivação da pessoa em melhorar ou se curar.

As motivações estão sempre ligadas por um laço emocional a algo ou alguém, mesmo que seja a si mesmo.

A deficiência possui um forte significado, pois muitas vezes os deficientes se sentem desmotivados, tristes, por se sentirem diferentes dos outros que convivem, mas de certa forma eles acabam entendendo e aceitando quando o assunto é tratado de forma tranquila e com muito afeto e carinho.

O acompanhamento do profissional da saúde que investiga as melhorias e que faz todo o processo dos relatórios médicos faz muita diferença na vida do aluno especial, mesmo porque, é necessário para melhor entender suas crises e manias e respeitá-las.

Verifica-se alguns pontos interessantes a respeito do ensino especial na educação brasileira, fizemos a abordagem, demonstrando como se deu a introdução da educação especial. Imaginamos quando saímos do nosso centro de conforto e ousamos ir além de nossos horizontes, temos uma sensação de insegurança, aquilo que não conhecemos causa desconforto e isso não é diferente com o aluno especial, pois o mesmo se sente imaturo e despreparado por tudo que ainda não vivenciou e isso é normal, precisa realmente de um apoio para conseguir realizar suas atividades e melhorar sua autoconfiança.

A explanação de informações acerca de pessoas com deficiência deveria ser prioridade nas escolas, a fim de enxergarmos o diferente como habitual. Fato esse deveria está acontecendo há muito tempo, pois trabalhar uma inclusão não é muito simples assim, mas existem meios e pessoas capacitadas para fazer a diferença acontecer e conquistar várias melhorias no que diz respeito ao acompanhamento do aluno com necessidades especiais, mesmo porque a convivên-

cia traz inúmeros progressos. Temos um longo caminho pela frente, retirar os rótulos, minimizar os preconceitos, ficar bem nítido que a diferença está na cabeça das pessoas e que devemos dar as mãos e realizar grandes etapas para tornar uma sociedade mais justa.

A própria pessoa com deficiência precisa voltar para si com o objetivo de ultrapassar barreiras, muitas vezes impostas por ela mesma.

O que realmente acontece é um auxílio na aprendizagem, pois o aluno necessita de um acompanhamento para melhorar todo o processo de ensino aprendizagem e o profissional do ensino especializado precisa trabalhar tudo isso. O professor especializado é o único a ajudar esse aluno de maneira prática e teórica, ajudando esse aluno a entender melhor tudo a sua volta e compreendendo melhor o mundo o qual vive de forma segura e humanizada.

Dessa forma, propriamente toda a equipe escolar deverá compreender com ajuda de muita conversa, de muito incentivo de que tudo é possível e que coisas melhores estão por vir.

As escolas deverão equipar-se de materiais, para melhorar o aprendizado desses alunos, como possibilidade de atender as necessidades de crianças com deficiência.

As tecnologias da informação trazem uma grande ajuda no que diz respeito ao aluno, o deficiente precisa de uma melhor formação acadêmica do professor, principalmente com relação aos assuntos ligados ao desenvolvimento da criança com deficiência, o professor deve incentivá-lo sempre na realização de atividades que o estimulem a acreditar nas suas capacidades dentro da realidade e da deficiência que este apresenta.

As experiências positivas de estarem incluídas como parte de um grupo é motivadora e faz com que a criança com deficiência não se sinta tão diferente dos outros, porque deficiência não é doença.

Temos um longo caminho pela frente, retirar os rótulos, minimizar os preconceitos, tornar uma sociedade mais justa, a própria pessoa com deficiência precisa voltar para si com o objetivo de ultrapassar barreiras, muitas vezes impostas por ela mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se neste trabalho que o aluno deficiente tem seus direitos estendidos e que o acompanhamento do profissional especializado é de grande importância para a sua interação no ambiente escolar.

Nota-se muita desmotivação nos alunos que possuem qualquer tipo de deficiência, mesmo tendo ajuda de professores especializados, eles se sentem inferiores aos demais, portanto eles se interagem normalmente com a ajuda do professor apoio e nisso facilita muito mais o seu aprendizado com as flexibilizações que são inseridas nas atividades no seu dia a dia.

De acordo com as atividades flexibilizadas pelo professor especializado, eles se sentem animados e avançam para o melhor, vencem os desafios que a deficiência ocasiona e transforma o jeito de olhar tudo ao seu redor de forma mais suave.

Diante de todo o processo do trabalho averigua-se uma grande necessidade de melhorias no ensino aprendizado, contratando mais profissionais especializados, para que juntos possam vencer os desafios que o aluno com deficiência encontra no seu dia a dia.

Quando tem um professor especializado na área ele já se encontra preparado para todo e qualquer tipo de situação onde envolve seu aluno e todo o aprendizado, fato esse, que com certeza ele se desdobrará para dedicar todo o seu esforço para tornar uma flexibilização de acordo a necessidade do seu

devido aluno. A flexibilização faz com que ele perceba o entendimento de forma mais tranquila e confortável .

A Língua Brasileira de Sinais, é o ensino necessário para que o surdo possa ser alfabetizado, mas precisa também ter consciência do aprendizado da ética, respeito e distinguir o que é certo ou errado.

Outras pessoas imaginam que é apenas a linguagem do corpo que fala com gestos, mãos, nas quais os sinais substituem as palavras.

Sobre libras estão sendo desenvolvidas várias pesquisas e como atuar nessa área tão sublime, os cursos devem ser especializados, mostrando que a língua é comparável em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Esta língua não é uma forma do português, ao contrário, tem suas próprias estruturas gramaticais, que devem ser aprendidas do mesmo modo que outras línguas.

Conclui-se que a Língua Brasileira de Sinais se expande por todo o mundo e faz com que o ensino em escolas públicas e privadas tenham um suporte especializado para garantir conforto aos alunos que necessitam do profissional da área, sendo capaz de expressar ideias de todas as maneiras, visando um crescimento na área educacional, onde existem muitos alunos que precisam de intérprete de libras para conseguirem realizar as atividades escolares. Sendo assim, é viável um método de ensino eficiente que supere as deficiências existentes em todo o País, e que atinja de forma extremamente gratificante o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Espera-se que futuramente as pessoas surdas sejam valorizadas, sejam reconhecidas de maneira prioritária e que consigam realizar o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais de forma abrangente isso não fique somente no papel, mas que realmente venha se concretizar atendendo à vontade de muitos que por isso esperam. Que através de seus esforços e de seus direitos, sintam-se privilegiados por buscarem melhorias.

REFERÊNCIAS

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo, Editora Avercamp, (2006, p.20).

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: **uma síntese**. Porto Alegre: Artes Médicas, (1994, p.75).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, (1997. P. 75).

SOBRE OS ORGANIZADORES

JOÃO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR

Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto, Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro Universitário UNA e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão. É professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Educação II. É Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional). É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE).

ELENA MARIA MALLMANN

Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal - Bolsa Capes. Professora-pesquisadora do Departamento Administração Escolar (ADE). Orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER). Coordenadora da Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da UAB/UFSM no período 2010-2013. Coordenadora substituta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no biênio 2015-2017. Chefe Substituta do Departamento Administração Escolar no biênio 2018-2020. Chefe de Departamento Administração Escolar no biênio 2020-2022. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER). Tem experiência na área de Educação, ênfase em Ensino-Aprendizagem/Tecnologia Educacional. Atua principalmente nas linhas de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas e Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede nos temas: tecnologias educacionais, educação a distância, mediação pedagógica, Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), materiais didáticos, Práticas Educacionais Abertas (PEA) e Recursos Educacionais Abertos (REA).

LIZIANY MÜLLER

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível. Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora Associada II, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

TANISE PAULA NOVELLO

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (2001) mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (2006) e doutorado em Educação Ambiental pela mesma Instituição (2011). Também é professora da FURG vinculada ao Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) e membro da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) atuando junto a formação de professores e tutores. É professora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC). Atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação a distância e educação matemática.

ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR

Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desenvolve estudos sobre ensino e pesquisas no campo da educação, Ensino de História, historiografia ditatorial, história das mulheres e relações de gênero. Atualmente faço parte do Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI/PPGH/UGD/UNESCO); Laboratório de ensino de História e Letras (UFMS/CPCX); Membro do grupo de estudos e pesquisa em História e Memória Geracional e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE (PPPGMLS/ UESB); Membro do grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo/UNIFESSPA); Grupo de Pesquisa Trilhas: migrações, fronteiras e gênero (UFMS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

E-mail: academicoary@gmail.com

ALINE CARDOSO SIQUEIRA

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Psicologia com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, com estágio sanduíche na University of Connecticut. É membro da equipe de pesquisadores do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (Laprev/UFSCar), realizando pesquisas relacionadas à maternidade, adoção, institucionalização de crianças e práticas educativas parentais. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicologia Social e Comunitária, atuando principalmente nos seguintes temas: institucionalização, adolescência, parentalidade e maternidade. Atualmente, atua como docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria/RS e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFSM.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula da Silva Sotero

Advogada. Mestranda em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Direitos Fundamentais e Justiça, com ênfase na linha de Justiça Restaurativa e Teorias Contemporâneas do Direito Penal pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Direito Penal e Processual Penal. Especialista em Criminologia. Especialista em Inovação, Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior. Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora de Direito Penal e Jurisdição Constitucional da Faculdade Santo Agostinho de Vitória da Conquista.

E-mail: anapaula_sotero@hotmail.com.

Alessandra Regina Müller Germani

Enfermeira. Professora do Magistério Superior na Área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Coordenadora do projeto de pesquisa “Ecologia de saberes na produção de ações de saúde no contexto da luta pela terra e Reforma Agrária” E-mail: alessandragermani@hotmail.com

Brenda Mourão Pricinoti

Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1727697477231852>.

Cláudia Marília França Lima

Pós-graduada em Direito Civil e Penal pela Faculdade Dom Alberto, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. Advogada. E-mail: claufl1903@gmail.com

Eduardo Bezerra de Almeida Jr

Universidade Federal do Maranhão, Doutor em Botânica.

E-mail: ebaj25@yahoo.com.br

Ellen Renata Montalvão Oliveira Pedrosa

Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais - INTERVALE (2017); Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2011); Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR (2019); Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais– INTERVALE (2021-); Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais - INTERVALE (2021-); Pesquisadora e Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: ellenmontalvao@gmail.com

Fabiana Martins Nunes de Faria Mota

Graduada em Pedagogia - UnirG - Universidade de Gurupi (2010). Especialista em Ludopagogia e Psicopedagogia Clínica - Faculdade Venda Nova do Imigrante (2021). Graduanda em Biologia (2021-) - Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: fabianamartinsnunesdefaria@gmail.com.

Felipe Correa Sousa

Graduando em Ciências Biológicas. Laboratório de Estudos Botânicos (LEB). Universidade Federal do Maranhão.

Gabriela dos Santos Amorim

Universidade Estadual do Maranhão, Mestre em Biologia Vegetal.

E-mail: amorim.sgabriela@gmail.com.

Hynder Lima de Souza

Licenciado em Ciências Biológicas. Laboratório de Estudos Botânicos (LEB). Universidade Federal do Maranhão.

Heloísa Reis Curvelo Matos

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC; Especialista em Linguística pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA; fez parte da Equipe Técnica do Projeto: O léxico das plantas medicinais do nordeste: uma abordagem etnolinguística; Professora Pesquisadora do Atlas Linguístico do Maranhão - Projeto ALiMA/UFMA; Professora Pesquisadora do Atlas Linguístico do Brasil - ALIB; Professora de língua e literatura espanhola do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão/UFMA; foi Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado do Maranhão.

Jacir João Chies

Engenheiro Agrônomo. Professor colaborador do Curso de Graduação em Agronomia desenvolvido no Instituto EDUCAR em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim/RS – Turma Especial PRONERA. Mestre em Agronomia e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Colaborador no projeto de pesquisa “Ecologia de saberes na produção de ações de saúde no contexto da luta pela terra e Reforma Agrária”. E-mail: jacirchies@yahoo.com.br

Jean Carlos Rodrigues

Graduado em Engenharia Mecânica pelo CEFET-MG, Graduado em Física Licenciatura pela UFMG, Especialista em Metodologias Ativas, Especialista em Tecnologias Educacionais e Mestre em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pela UFMG. E-mail: jeanc.ufmg@gmail.com

Jefferson Thompson Pimenta

Administrador, Contador, mestre em Administração. Coordenador de relacionamento dos cursos de gestão do Centro Universitário UNA – Unidade Divinópolis/MG. E-mail: jefferson.pimenta@una.br

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2018); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2020); Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (2021); Licenciada em Educação Física pela Universidade Pitágoras Unopar; Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR (2020); Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2021-); Graduanda em Licenciatura Letras pelo Centro Universitário UNIFAVENI (2021-); Pesquisadora e Professora da rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: josign001@gmail.com

João Alberto Steffen Munsberg

Doutor em Educação pela Universidade La Salle – Unilasalle, co-líder do GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural e professor convidado da Unilasalle. E-mail: prof.jasm@gmail.com

João Vítor Sampaio de Moura

Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179011639506808>.

Kadja de Moraes Correia

Médica pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Bióloga pela Faculdade Araguaia. Especialista em Inovação, Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior. Docente da Faculdade Santo Agostinho - Grupo Afya, para o curso de medicina, em Clínica integrada I e preceptora de Integração, Ensino, serviço e comunidade; médica reguladora e intervencionista do SAMU192 de Itabuna -Ba.

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Pós-doutor em Direitos Humanos (Direitos Sociais) pela Universidad de Salamanca. Doutor e Mestre em Direito Público - Direito Penal pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Direito Público. Especialista em Ciências Criminais. Especialista em Inovação, Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior. Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor Adjunto de Direito Penal e Direito Processual Penal na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor de Direito da Execução Penal na Faculdade Santo Agostinho de Vitória da Conquista. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Diretor Geral da Faculdade Santo Agostinho de Itabuna. Coordenador do Núcleo de Estudos de Direito Contemporâneo - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Faculdade Santo Agostinho de Vitória da Conquista. Escritor de obras jurídicas. Avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS). E-mail: luciano.tourinho.jus@gmail.com.

Maria Luiza Vargas Rocha

Graduada em Direito pela Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, Rio Grande do Sul. E-mail: diudy2@hotmail.com

Maria Ribamar Lopes dos Santos Andrade

Graduada em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Participou como bolsista do Subprojeto PIBID/LETRAS - PORTUGUÊS/CAMPUS ? UFMA. Atuou como pesquisadora voluntária de iniciação científica no projeto Toponímia Ludovicense. Esteve como bolsista do Projeto Entretextos - UFMA. Atualmente é mestranda no Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas.

Mércia Alves da Silva Margotto

Médica pela Universidade Federal de Sergipe (1972). Residência médica em Anatomia Patológica e Citopatologia pela Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro (1977). Especialista em Citopatologia (1977). Especialista em Inovação, Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior. Mestra em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (2002). Membro do corpo clínico da Santa Casa de Misericórdia de Itabuna - Bahia. Membro da Comissão de Ética da Santa Casa de Misericórdia de Itabuna. Coordenadora do Comitê Educativo da Unimed Itabuna. Professora aposentada da Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora da Faculdade Santo Agostinho de Itabuna. Coordenadora do curso de Medicina da Faculdade Santo Agostinho de Itabuna.

Paula Oliveira Santos

Mestranda em História, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), BRASIL, E-mail: paulaoliveira7@gmail.com.

Raysa Valéria Carvalho Saraiva

Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA-Campus V Pinheiro).
E-mail: raysa.valeria@ufma.br.

Roney Ribeiro Almeida

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas, Betim-MG; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Liberdade - Educação e Tecnologia - FA-LIBER/RS, São Paulo das Missões/RS; Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: rorialmeida@gmail.com

Sofia Lafetá Pinto Santos

Médica pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora da Faculdade Santo Agostinho de Itabuna.

Stefanne Almeida Teixeira

Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4389832049522456>.

Thauana Oliveira Rabelo

Licenciada em Ciências Biológicas. Laboratório de Estudos Botânicos (LEB). Universidade Federal do Maranhão.

Vitor Rafael Cardoso Neto

Professor na U.E.B. Artur Raimundo Farias, mestrando em Biodiversidade e Conservação da Natureza, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) BRASIL, E-mail: vitorcnbio@gmail.com.

Wagner Ferreira de Almeida

Administrador, especialista em Controladoria Financeira. Docente nos cursos de Administração e Ciências Contábeis do Centro Universitário UNA – Unida-de Divinópolis/MG. E-mail: wagner.almeida@prof.una.br



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



(55)99723-4952



???



ARCO
EDITORES